

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie



Bakalářská práce

VYPRÁVĚNÍ RODIČŮ DĚTEM O ŠKOLE

Family Stories about school

Autorka práce: Markéta Hávová

Vedoucí práce: PhDr. Ida Viktorová, Ph.D.

Praha 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu.

V Praze 13. dubna 2012

Markéta Hávová

Poděkování

Mé poděkování patří v první řadě PhDr. Idě Viktorové, Ph.D. za trpělivé vedení a cenné podněty a připomínky při tvorbě této práce.

Dále také děkuji paním učitelkám ze základních škol za jejich pomoc a ochotu při realizaci výzkumu.

V neposlední řadě děkuji žákům šesti vybraných tříd za jejich účast na našem výzkumu.

Abstrakt

Bakalářská práce je zaměřena na vyprávění, která povídají rodiče svým dětem. Vyprávění je zaměřeno na oblast školy a školního prostředí. V teoretické části práce seznamuje čtenáře nejprve s tím, jaký význam má vyprávění v našem životě. V textu jsou citovány názory a teorie odborníků, kteří se daným tématem dlouhodobě zabývají. Dále představuje další důležité oblasti související s tématem práce – zabývá se významem rodiny, mezigeneračním přenosem, rodinnými příběhy a rodinnými mýty. Druhou významnou část práce tvoří vlastní empirický výzkum. Cílem výzkumu je snaha zachytit obraz školy předávaný mezi generacemi a dále zachytit, jakou funkci plní rodinný příběh v případě školního materiálu. Pro naplnění výzkumného záměru nám posloužily písemné texty dětí, které vyprávějí o tom, co jim jejich rodiče vyprávěli o škole. Sebrány a následně analyzovány byly slohové práce žáků šesti tříd druhého stupně dvou vybraných základních škol. Analýza dat ukázala, že rodiče prostřednictvím vyprávění o škole sdělují a předávají svým dětem něco velmi významného, důležitého a hodnotného. Z výzkumu vyplynulo, že rodinný příběh je vyprávěn a že slouží ke kohezi rodiny. Dále se ukázalo, že děti mají právo na to být zlobivé, že občasné zlobivé dítě je dítě radostné a šťastné. V neposlední řadě bylo zjištěno, že škola je dle rodiny důležitá a významná. Avšak rodiče také dítěti ukazují, že si může dovolit ve škole selhat, že jde o něco zcela přirozeného.

Abstract

This bachelor thesis is focused on the narrative, which parents of their children tell. The narrative is focused on the area schools and school environment. The theoretical part of the thesis introduces the reader first with the importance of storytelling in our lives. In the text are cited ideas and theories of experts, who are interested in the topic a long time. Next is another important area of work related to the topic – chapter about the significance of family, intergenerational transmission, family stories and family myths. Another important part is the empirical research. The aim of our research is effort to capture the image of the school passed between generations and capture which functions fulfill family story in the case of school material. Written text of children, who talk about what their parents told them about school, served to fulfill our research plan. Pupil's essays were collected and analyzed. There were six classes of second-degree of two selected primary schools. Analysis of data showed that the family story is told and serve to family cohesion. Furthermore, it appeals that children have to right to be naughty. Child who is naughty occasionally, it is joyous and happy. Finally, it was found that the school is important and significant for family, but parents also show your child that the school can afford to fail that it is something very natural.

OBSAH

1. ÚVOD.....	8
2. TEORETICKÁ ČÁST.....	10
2.1 VÝZNAM VYPRÁVĚNÍ A PŘÍBĚHŮ V NAŠEM ŽIVOTĚ	10
2.1.1 Vyprávění z pohledu různých autorů.....	10
2.1.2 Vyprávění a časová souvislost.....	11
2.1.3 Vyprávění jako konstrukt.....	11
2.1.4 Možnost opakování stejných příběhů	11
2.1.5 Vyprávění jako život, život jako vyprávění.....	12
2.1.6 Realizace identity skrze vyprávění	13
2.2 VÝZNAM RODINY A MEZIGENERAČNÍ PŘENOS	14
2.2.1 Místo rodiny v našem životě.....	14
2.2.2 Mezigenerační přenos	15
2.3 RODINNÝ PŘÍBĚH A MÝTUS	16
2.3.1 Rodinný příběh	16
2.3.2 Mýty, kterými žijeme.....	18
2.3.3 Rodinný příběh se školní tematikou	19
3. EMPIRICKÁ ČÁST.....	21
3.1 PŘEDSTAVENÍ VÝZKUMU	21
3.2 CÍL VÝZKUMU	21
3.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	21
3.4 METODY VÝZKUMU	21
3.4.1 Metody získávání dat	21
3.4.2 Výzkumný soubor.....	22
3.4.3 Metody zpracování dat.....	23
3.5 PREZENTACE A ANALÝZA DAT	24
3.5.1 Představení kategorií.....	24
3.5.2 Popis, struktura a vymezení kategorií a podkategorií.....	28
3.5.3 Hledání souvislostí mezi kategoriemi	46
A. O čem jsou příběhy dětí?	47
B. Aktéři slohových prací.....	51
C. O jakém prostředí je vyprávěno?	58
D. Význam tématu školy mezi rodičem a žákem v současnosti.....	60
3.6 ZÁVĚRY	64
3.6.1 Mýtus u významu rodiny	64
3.6.2 Mýtus o šťastném dětství	65
3.6.3 Mýtus o přísné škole a dobrém učiteli	66
3.7 DISKUSE	68

4. ZÁVĚR	71
5. SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	73

1. ÚVOD

V práci jsem se zaměřila na vyprávění, která povídají rodiče svým dětem. Vyprávění je zaměřeno na oblast školy a školního prostředí.

Práce je rozdělena do dvou hlavních částí – části teoretické a empirické. V teoretické části nalezne čtenář informace, které souvisí s daným tématem a které jsou pro téma podstatné. Tato první velká část je rozdělena do tří kapitol. První kapitola práce seznamuje čtenáře s tím, jaký význam má vyprávění v našem životě. V textu jsou citovány teoretické poznatky a přístupy odborníků, kteří se daným tématem dlouhodobě zabývají. Vyprávění je dáváno například do vztahu k času a naší identitě. Druhá kapitola se týká významu rodiny a mezigeneračního přenosu. Je zde přiblíženo, jaké místo zaujímá rodina v našem životě. Dále je psáno o mezigeneračním přenosu, který patří mezi jedny z nejdůležitějších faktorů podílejících se na předávání tradičních kulturních hodnot. Třetí a poslední kapitola obsahuje důležité informace týkající se rodinných příběhů a rodinných mýtů. I zde je dán prostor odborníkům zabývajícím se daným tématem. U rodinného příběhu a mýtu je opět vyzdvížen význam a funkce, které plní. Závěr kapitoly je věnován rodinnému příběhu, kde se vyskytuje školní tematika, protože to tvoří základ naší empirické části. Je zde stručně představeno, co společného mají rodina a škola, a jak se v rodinných příbězích vyskytuje obraz školy.

Druhou velkou část práce tvoří vlastní empirický výzkum. Cílem výzkumu je snaha zachytit obraz školy předávaný mezi generacemi a dále zjistit, jakou funkci plní rodinný příběh v případě školního materiálu. Pro naplnění výzkumného záměru nám poslouží písemné texty dětí, které vyprávějí o tom, co jim jejich rodiče vyprávěli o škole. Sesbírané slohové práce jsou pracemi žáků šesti tříd druhého stupně dvou vybraných základních škol.

Našimi daty je tedy osmdesát osm slohových prací, které budeme analyzovat prostřednictvím metody zvané kódování. Na základě použití této metody nám vznikne dvanáct hlavních kategorií a jejich podkategorie. Ty jsou následně představovány a popisovány. Další významnou část empirické části tvoří kapitola,

ve které jsou hledány souvislosti mezi jednotlivými kategoriemi. V této části hledáme odpovědi na čtyři otázky – o čem jsou příhody dětí, jací jsou aktéři slohových prací, o jakém prostředí je vyprávěno, jaký je význam tématu školy mezi žákem a rodiči v současnosti. Závěry našich výsledků jsou uvedeny jako tři mýty: mýtus o významu rodiny, mýtus o šťastném dětství a mýtus o přísné škole a dobrém učiteli. Diskuse a závěr celé téma uzavírají. V úplném závěru je uvedený seznam použité literatury a seznam příloh, ve kterém jsou přiložena data, která byla zdrojem pro empirickou část.

2. TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Význam vyprávění a příběhů v našem životě

Příběhy nás provází celými našimi životy. Aniž si to plně uvědomujeme, setkáváme se s nimi každým dnem – v rodině, ve škole, na ulici, na nákupu, ve vlaku – všude, kde si jenom vzpomeneme. Kolem nás je celý svět a my vybíráme jen to, co je pro nás důležité. Ukázalo se, že realitu kolem nás přetváříme, to důležité skládáme do příběhů, které poté vyprávíme ostatním. Prostřednictvím příběhů a vyprávění dáváme význam našim všedním i nevšedním zážitkům a zkušenostem. Pomocí příběhů svět kolem nás určitým způsobem strukturujeme a uspořádáváme, jinak by šlo pouze o soubor jakýchsi elementárních prvků, se kterými si nevíme rady. Níže se podíváme, jak se k tomuto tématu staví různí autoři.

2.1.1 Vyprávění z pohledu různých autorů

Podle Brunera je vyprávění hlavní formou organizace lidské zkušenosti a prostředkem tvorby významů (Plháková, 2006, s. 297). I další autoři sdělují obdobné názory. Například Chrz píše, že autobiografická vyprávění jsou alespoň v určité míře výrazem způsobu, jakým zkoumané osoby dávají význam své zkušenosti a svému životu (Chrz, 2007, s. 8). Autor píše, že myslíme z hlediska příběhů, žijeme příběhy, jednáme ve shodě s příběhy (Chrz, 2007, s. 16). Podle něj je příběh syntézou, která z řady událostí vytváří jednotný a smysluplný celek. Vyprávění příběhu tak dává událostem lidského života souvislost a směřování (Chrz, 2002, s. 4). Podle Čermáka je příběh jednou z možností vyjádření významu života jedince, je to dílčí reprezentace nikdy nekončícího procesu (Čermák, 2004, s. 17). Podle Viktorové je vyprávění běžnou sociální situací, formou sociálního jednání, formou sociální komunikace a sebereflexe. Je lidskou činností, která nám umožňuje zmocňovat se okolní reality, chápat ji, sdílet ji s jinými lidmi a žít v ní (Viktorová, s. 2-3).

2.1.2 Vyprávění a časová souvislost

Důležité je dát do vztahu vyprávění a časovou souvislost. Francouzský filosof Paul Ricoeur pokládá za svoji hlavní tezi sdělení, že čas se stává časem lidským, jen pokud je artikulován narativním způsobem, a vyprávění nabývá svého plného významu tehdy, když se stává podmínkou časové existence (Ricoeur, 2000, s. 88). Tentýž autor dodává, že řeč může vytvářet významy, které značně rozšiřují a obohacují horizonty naší existence (Ricoeur, 2000, s. 124). Viktorová píše, že příběh nám dovoluje svět propojovat v čase. Jen tak je podle ní zajištěna kontinuita, trvání a řád. V naraci se můžeme dívat jak do minulosti, tak do budoucnosti (Viktorová, s. 1).

2.1.3 Vyprávění jako konstrukt

Mezi jedny z hlavních autorů zabývajících se vyprávěním patří již citovaný Jerome Bruner. Ten se domnívá, že logické myšlení není jediným a všudypřítomným způsobem myšlení. Autor se snaží rozšířit představy o vyprávění na analýzu příběhů, které říkáme o svých životech. Předkládá názor, že příběhy se nedějí v reálném světě, ale jsou konstruovány v hlavách lidí. Uvádí, že naše životopisy jsou konstruované a že na ně má být pohlíženo ne jako na záznam toho, co se stalo, ale spíše jako na pokračující interpretaci a reinterpetaci naší zkušenosti (Bruner, 2004, s. 691-692). Chrz ve své knize cituje Čermáka, který také hovoří o konstrukt. Upozorňuje, že je třeba si uvědomovat, že každé vyprávění je také výrazem situace a kontextu, v němž je produkováno. Jedná se vždy o konstrukci dílčí, tj. o jednu z mnoha možných verzí ztvárnění života (Chrz, 2007, s. 8). Autorka McGregor hovoří také o konstrukt a ještě rozšiřuje svůj názor o to, jakou funkci plní. Tvrdí, že vyprávění je všudypřítomný a univerzální konstrukt, který používáme k informování, socializaci, pobavení a učení. Navzdory jejich univerzalitě, dokládá autorka, se forma a obsah příběhů liší v různých komunitách podle kulturních hodnot, socializačních praktik a jazyků (McGregor, 2000, s. 55).

2.1.4 Možnost opakování stejných příběhů

Stejné příběhy vyprávíme v našem životě nejen jednou, ale mnohokrát. Přesto, i když jde o příběh podobný nebo stejný, pokaždé může nabývat různých

a odlišných významů. I když tedy příběh opakuje, můžeme tím chtít říci pokaždé něco jiného. To dokládají i slova Freedmanové a Combs, kteří také hovoří o důležitosti příběhů a vyprávění. Podle nich připisujeme konkrétním životním událostem určité významy, zatímco jiné považujeme za poměrně nevýznamné. Každá zmapovaná událost představuje příběh, který spolu s našimi dalšími příběhy vytváří naši životní historii, a když to vyjádříme prožitkově, naše životní historie je naším životem. V každém životě podle nich vždy existuje více událostí, které se nedostanou do příběhů, než těch, které se tam dostanou. To znamená, že když životní příběhy obsahují nějaké bolestivé významy, mohou být změněny tím, že se zdůrazní jiné, do té doby nezahrnuté události, nebo že se z již zahrnutých událostí vyvodí nový význam, čímž se vytvoří nové příběhy (Freedman, Combs, 2009, str. 52-53).

2.1.5 Vyprávění jako život, život jako vyprávění

Někteří autoři nepřipouští jinou možnost. Například Bruner se domnívá, že nemáme žádný další způsob popisu „odžitého času“ než způsob, který je uložen ve formě příběhu. Život a vyprávění jsou v obousměrném napodobování – vyprávění napodobuje život a život napodobuje vyprávění. Život je stejný druh výstavby lidské představivosti jako vyprávění. Je konstruováno lidmi prostřednictvím aktivní racionalizace, tím stejným druhem racionalizace, skrze kterou vytváříme příběhy. Když nám někdo říká o svém životě, jde vždy spíše o jakési kognitivní dosažení než o jasný krystalický výčet něčeho jednoznačně daného. Není žádná záležitost tak psychologická jako sám život. To, že člověk líčí svůj život, je interpretační výkon (Bruner, 2004, s. 692-693).

Podle Sarbina je příběh symbolizovaným záznamem akcí lidské existence, která má časový rozměr. Příběh má podle autora začátek, střed a ukončení. Příběh je držen pohromadě prostřednictvím rozpoznatelných schémat událostí zvaných děj. Dějové struktury jsou ústřední lidské nesnáze a pokusy o jejich řešení (Sarbin, 1986, s. 3).

Podle Brunera je vyprávění naším prioritním a snad i povinným prostředkem pro vyjádření lidských tužeb a jejich zvrátů, našich vlastních i těch dalších. Naše příběhy zavádějí strukturu, sestavují realitu na základě toho, co prožijeme. Díky

jejich velké přirozenosti příběhy považují za samozřejmé, že jsou jejich hlavní představitelé svobodní, pokud nejsou lapeni okolnostmi. Považují také za samozřejmé, že lidé vědí, jaký je svět a co od něj mohou očekávat. Je to obyčejnost lidí dělající obyčejné věci na obyčejném místě v obyčejných obdobích. Zdánlivý rozkol v této obyčejnosti je požadován ke spoušti bohatých dynamických vyprávění – jak se s tím vyrovnat, zdomácnět to, dostat zpět na známou trať (Bruner, 2002, str. 89).

Klíčovým momentem narativní konstrukce je narušení obvyklého, řádného či očekávaného, pro něž je užíván termín „potíž“. „Potíž“ je tím, co příběh „pohání“ a co ho také činí hodným vyprávění (Chrz, 2007, s. 13). Bruner hovoří ve svých knihách o dalších významech vyprávění. Vyprávění je podle autora silné hluboké lidové umění tradované ve společné víře o tom, jací lidé jsou a jaké jsou jejich životy. Zaměřuje se na to, co je v ohrožení, nebo co by v ohrožení být mohlo. Vytváření příběhů je naším prostředkem pro vyrovnávání se s překvapeními a zvláštními záležitostmi lidských podmínek a pro vyrovnávání se s naším nedokonalým pochopením těchto podmínek. Příběhy činí nečekané méně překvapivé, méně zvláštní: příběhy zdomácnují neočekávanost, dávají lesk všednosti (Bruner, 2002, str. 89-90).

2.1.6 Realizace identity skrze vyprávění

Příběhy jsou důležité z hlediska naší identity. Podle Cohlera a Hammacka jsou všechny formy identity vytvářené skrze vyprávěné a psané konkrétní životní příběhy, které vnáší životní situace, ve smyslu osobního souvislého příběhu. Soudržnost, kvůli které se snažíme a která je zobrazena jako identita, je realizována v nás. Naši identitu realizujeme skrze to, co píšeme, co říkáme a co děláme (Cohler, Hammack, 2006, s. 167). Podle dalšího autora McAdamse odkazuje narativní identita na vnitřní dynamický životní příběh, který jedinec konstruuje (McAdams et al, 2006, s. 81). Autor také sděluje, že narativní identita poskytuje životu jedince jednotu, účel a smysl (McAdams et al, 2006, s. 82). Další autor Tuval-Mashiach píše, že příběh je něčí identita, vyprávěním vytvořený, sdělený,

poupravený a převyprávěný celý život. Skrze příběhy, které říkáme, poznáváme a objevujeme sami sebe a odhalujeme sebe ostatním (Tuval-Mashiach, 2006, s. 250).

2.2 Význam rodiny a mezigenerační přenos

2.2.1 Místo rodiny v našem životě

Rodina a domov - slova, za kterými se mnoho skrývá, slova, jejichž obsah pro každého z nás mnoho znamená. Pohlédněme nyní krátce, jak se k rodině vyjadřují někteří autoři. Matoušek píše, že rodina je významnou a nenahraditelnou institucí. Je biologicky významná pro udržení lidstva, je ale také základní jednotkou každé lidské společnosti. Reprodukují člověka nejen jako živočicha, zprostředkují mu vrůstání do jeho kultury a společnosti. Krom toho autor dodává, že rodina propojuje generace, vytváří mezi nimi kontinuitu a pouta solidarity (Matoušek, 1997, s. 8). Matoušek neopomíná zmínit další podstatnou myšlenku – je přesvědčený, že model rodiny tvořené rodiči, jejich dětmi, případně prarodiči vykazuje neobyčejnou stabilitu ve všech epochách vývoje lidstva (Matoušek, 1997, s. 9).

Podle slov Horského a Seligové se rodina většinou z nás zdá být samozřejmostí. Samozřejmost, se kterou nahlížíme rodinu jako jedno z míst, ve kterých se odehrává náš každodenní život, by neměla vést k představě, že je přirozeným útvarem, který jako by byl v plnosti a bohatství svých podob jen důsledkem lidské přirozenosti, biologické a fyziologické stránky člověka. Rodina je podle nich kulturním útvarem, jenž je spojením lidské přirozenosti s určitými „kulturními hodnotami“ (Horský, Seligová, 1996, s. 5). Ivo Možný ve své knize zmiňuje, že rodina se mění, ale vždy je stabilizujícím prvkem společnosti (Možný, 2006, s. 14). Co se týče vnitřní struktury rodiny, tak Matoušek zmiňuje, že rodina umožňuje jednotlivci, aby v ní nalézal oporu, ztotožňoval se s ní, zároveň mu dává svobodu k tomu, aby si budoval a zachovával svou osobní odlišnost (Matoušek, 1997, s. 72).

2.2.2 Mezigenerační přenos

Podle Hlôškové sehrává rodina a její výchovná funkce při mezigeneračním přenosu prvořadou a nezastupitelnou úlohu. Transmisí můžeme podle autorky rozumět jako přenosu souboru prvků materiální, umělecké a duchovní kultury z generace na generaci (Hlôšková, 2000, s. 109). Jedním z nejdůležitějších faktorů, který se podílí na předávání jednotlivých tradičních hodnot kultury, je tedy faktor generační. Matky a otcové, babičky a dědové předávají (ač už vědomě či mimoděk příkladem svého vlastního způsobu života) svým dcerám a synům, vnučkám a vnukům jednotlivé hodnotové prvky kultury vlastní společnosti, respektive vlastní společenské skupiny, a to především prostřednictvím způsobu života své vlastní rodiny (Hlôšková, 2000, s. 41).

Podle Gjuričové a Kubičky prochází každá generace vývojem, hledáme podobnosti a odlišnosti s rodinami před námi i s jinými rodinami. Význam svého života vnímáme v souvislostech vývoje vlastní rodiny i generací před námi a po nás (Gjuričová, Kubička, 2009, s. 113-114). Autoři také píší, že každá generace se vyrovnává s odlišnými podmínkami. Každá generace se přizpůsobuje měnícím se nárokům a zároveň je do jisté míry spoluvytváří (Gjuričová, Kubička, 2009, s. 114).

Specifická a jedinečná oblast vlivu rodiny jako instituce, do které v menší míře pronikají vlivy oficiálních institucí, podle Hlôškové vyplývá z její samotné existence. Rodina zůstala podle ní nadále jediným výjimečným prostředím, kde dítě podvědomě absorbuje informace o fungování vnitřní struktury a vztahů rodinného společenstva. Získané informace se týkají intimní sféry rodinného života a chodu domácnosti. Tvoří základní bázi informací o rodinném životě, které si dítě z rodiny odnáší a rodiče jsou jedineční zástupci obou pohlaví, které má dítě možnost přímo pozorovat v úlohách manželství a rodičovství. Cestou přirozené socializace, po které sleduje vzory chování vlastních rodičů, rozdělení jejich základních úloh při organizaci chodu rodiny, návyky a způsoby řešení problémů, si jejich dítě automaticky osvojuje, když nemá možnost poznat jiné způsoby (Hlôšková, 2000, s. 60).

2.3 Rodinný příběh a mýtus

2.3.1 Rodinný příběh

Rodinné příběhy jsou součástí našich životů. Obsahují poznání o světě, o lidech, ale obsahují také doporučení a poselství pro život (Gjuričová, Kubička, 2009, s. 123).

Podle Matouška udržuje každá rodina vazby mezi svými členy a udržuje svou tradici. V životě rodiny je tradice zdrojem legitimacy. Rodina si tradice připomíná uchováváním památných předmětů, předáváním dovedností a předáváním významných příběhů formou vyprávění nebo formou psanou. Zvýraznění rodinné tradice zvyšuje stabilitu rodiny, odolnost vůči vnitřním a vnějším stresům (Matoušek, 1997, s. 56). A o rodinných příbězích bude následujících několik odstavců.

I podle Viktorové je rodinný příběh jedním z prostředků, který slouží ke stabilitě každé rodiny. Na otázku, proč rodinný příběh vzniká, odpovídá autorka slovy, že je tomu proto, že spolu lidé žijí, vymezují sami sebe, své vzájemné vztahy a pochopitelně navíc i své společenství samotné, aby jej udrželi (Viktorová, s. 1). Na tuto otázku odpovídá i Byng-Hall, který tvrdí, že rodinné příběhy umožňují pociťovat kontinuitu, soudržnost, rodinnou tradici, to, jak minulost vedla k přítomnosti, a tím pomáhat dávat smysl komplikovanému a náročnému rodinnému životu v přítomnosti (Byng-Hall, 1990, s. 216). Podle Treese a Kellase pomáhají příběhy lidem utvářet smysl složitých zkušeností. Kromě toho příběhy poskytují vhled do lidských pojetí světa, včetně pochopení jejich rodinných vztahů (Trees, Kellas, 2009, s. 91).

Gjuričová a Kubička sdělují, že rodinná historie bývá tradována, a také pozměňována a znovu tvořena rodinnými příběhy a historkami. Základem bývá minulé zkušenost člena rodiny, příběhy však bývají vyprávěny opakovaně, někdy dokonce různými vypravěči (Gjuričová, Kubička, 2009, s. 123).

Situaci vyprávění jsme vystaveni často, proto ji vidíme jako smysluplnou a velmi brzy se učíme se v příběhu pohybovat. Poté, co se naučíme sami vyprávět, stane se příběh nejpřirozenější jazykovou hrou našeho života, která nás neopouští až do smrti (Viktorová, s. 3).

Podle Kagana je předávání příběhů jedním ze tří hlavních způsobů, jak rodiče ovlivňují své děti. Dalšími dvěma jsou přímé interakce a identifikace (Kagan, 1999, s. 2). Podle autora mají identifikace a rodinné mýty vliv na důvěru či pochybnosti dítěte o jeho talentu, a tudíž i vliv na očekávání, která bude mít právě daný jedinec o svém budoucím úspěchu či neúspěchu (Kagan, 1999, s. 4).

Viktorová zdůrazňuje, že jen díky vyprávění jsme schopni některé věci vůbec vyjádřit. Dodává, že podstatné není jen to, co se vypráví, ale také jak (Viktorová, s. 6). To potvrzují i slova Gjuričové a Kubičky, kteří píší, že příběhy či historky nejsou neutrální záznamy události prožité či zprostředkované neutrálním mluvčím. Jsou to narativní útvary, vyprávěné někým, pro někoho a také k něčemu, s jistým záměrem. Nejde jen o to, jak to bylo tehdy, ale jak vypravěč z dnešního pohledu událost pro dané posluchače předkládá. Chce sdělit své porozumění smyslu příběhu, ať už jej prožil on sám nebo někdo jiný, ale také projevit, jak by chtěl být poznáván posluchači (Gjuričová, Kubička, 2009, s. 123).

Zmiňovaní autoři jsou přesvědčení o tom, že rodinné příběhy se vyznačují jedinečnými rysy. Zvláštním rysem rodinných příběhů podle Gjuričové a Kubičky je konstruovaná podobnost všech aktérů i naslouchajících – jsou příbuzní. Tvrdí, že člověk, který naslouchá příběhu, si nejen říká „jsou to lidé jako já“, ale také „máme spolu něco společného“. Podle autorů se zde může mnohověstevně rozvinout proces sebereflexivity, rušení hranic mezi vyprávějícím (pozorovatelem) a pozorovaným (hrdinou příběhu), ale také posluchačem (Gjuričová, Kubička, 2009, s. 123). Jiným zajímavým rysem rodinných příběhů je jejich interaktivnost. Gjuričová s Kubičkem to vysvětlují tak, že si posluchači mohou porovnávat danou verzi s jinou, kterou už slyšeli, nebo ji mohou dokonce zčásti porovnávat s vlastní zkušeností a nějak do ní vstupovat (Gjuričová, Kubička, 2009, s. 123).

2.3.2 Mýty, kterými žijeme

Mýtus je specifický druh vyprávění. Místo rodinného mýtu je někdy používáno označení rodinná legenda, rodinný příběh nebo román (Viktorová, s. 7). Gjuričová a Kubička vymezují mýtus jako příběh, který je vyprávěn stále stejně bez ohledu na faktickou pravdivost. Mýtus podle nich není jen vyprávění o minulosti, ale zasahuje do přítomnosti nebo budoucnosti. Současný život je pokračováním mýtu, mýtus něco zdůvodňuje, ospravedlňuje nebo vysvětluje (Gjuričová, Kubička, 2009, s. 83).

Barthes píše, že mýtus je promluva, je to systém komunikace, je to určité sdělení (Barthes, 2004, s. 107). Peneff hovoří o mýtickém prvku, který je v životních příbězích, jako o předem daném rámci, v němž jednotlivci vysvětlují svoji osobní historii. Podle autora jde o mentální konstrukt, který počíná z paměti jednotlivých skutečností, které by se jinak podávaly jako nesoudržné a nahodilé, pokračuje organizací a interpretací, a tak se mění v biografickou událost (Peneff, 1990, s. 36). Barthes tvrdí, že jelikož je mýtus promluva, tak proto může být mýtem vše. Každý předmět na světě může přejít z uzavřené, němé existence do orálního stavu, otevřeného ze strany společnosti, protože každý zákon, ať už přirozený či jiný, nezakazuje mluvit o věcech (Barthes, 2004, s. 107).

I Matoušek se ve své knize vyjadřuje k rodinným mýtům. Píše, že mýtus poskytuje vysvětlení. Mýtem si rodina zdůvodní, že to, co dělá, nemůže být jinak. Brání se tak proti vnějším vlivům, které ohrožují jejich vnitřní organizaci (Matoušek, 1997, s. 70). Gjuričová s Kubičkou dodávají, že mýtus je forma komunikace, která přesahuje popis a sdělení. Jsou mocné, magické. Tato jejich síla dává i bere. Co dává, je stabilita, nepochybnost, smysl a pevnost života. Co bere, je svoboda (Gjuričová, Kubička, 2009, s. 84). Viktorová píše, že mýtus bývá příběh poněkud schematický. Lidské vlastnosti jsou vykreslené přehnaně, vztahy mezi lidmi extrémnější, dramaticky vystavěné a často kontrastní, události fatální. Sám o sobě, jako obecné schéma, však takový příběh nemá jednoznačné etické poselství, musí být vyprávěn a interpretován, dodává autorka (Viktorová, s. 8).

Barthes upozorňuje, že ač mohou být některé mýty staré, žádné nejsou věčné. Přechod od skutečnosti k promluvě totiž zajišťují lidské dějiny a jedině tyto dějiny vládou nad životem a smrtí mytické řeči. Mýtus je promluvou vyvolanou dějinami: nemůže se vynořit z „přirozenosti“ věcí (Barthes, 2004, s. 108).

Důležité je ještě uvést, jak se události v rodině stávají rodinnými mýty. Autor Byng-Hall píše, že rodinné příběhy, které se mnohokrát opakují nebo dědí po několika generacích, se stávají legendami, které jsou v pravém slova smyslu nejbližší mýtům (Byng-Hall, 1990, s. 216). Podle Viktorové jde o události, které jsou z hlediska rodiny uznány jako významné a je jim přiděleno hodnotící vysvětlení. Rodinné příběhy dramatizují důležité rodinné události a uchovávají tím ceněné vzory chování a řešení, funkční návody k jednání a způsoby hodnocení. Touto cestou se externí události dostávají do interních struktur rodiny (Viktorová, s. 8).

Některé rodiny mluví o starých legendách, zatímco jiné jsou právě tak bohaté a jde o příběhy ze současné a nedávné doby. Byng-Hall zjistil, že pro dítě, kterému je příběh vyprávěn, nehraje roli věk příběhu. Čas je pro dítě málo významný. Dodává ale skutečnost, že se nic nemění na tom, že příběhy, které byly vyprávěny včera, se zítra mohou stát legendami. Nemohou být tedy přesně rozlišovány (Byng-Hall, 1990, s. 221).

Byng-Hall je přesvědčen, že všechny rodiny říkají příběhy určitého druhu. Tvrdí, že my se opravdu nemůžeme obejít bez vyprávění přinejmenším každodenních příběhů, například o tom, co se stalo při snídani a podobně (Byng-Hall, 1990, s. 221).

2.3.3 Rodinný příběh se školní tematikou

Jak lze zaznamenat z názvu bakalářské práce, tak i z následného čtení empirické části, náš zájem je soustředěn na dvě důležité oblasti lidského života – oblast rodiny a oblast školy. Co je jim společné? Podle Rabušicové jsou obě považovány za základní socializační (výchovné a vzdělávací) instituce, obě mají co dočinění s životními dráhami lidí v nich, dokonce je značnou mírou ovlivňují a tvarují, ani jedna z nich není snadno zastupitelná, každou z nich téměř každý z nás po určitou dobu svého života prochází, obě jsou místem intenzivních prožitků, ať už

v poloze pozitivních nebo negativních emocí (Rabušicová, 2004, s. 307). My autorčina slova budeme potvrzovat v empirické části díky vyprávění rodinných příslušníků.

Podle Viktorové se v rodinných příbězích vyskytuje obraz školy a dětí ve škole velmi často. Škola a vlastní dětství dospělých a postupně i dětí je nějakým způsobem dramatizováno, idealizováno, romantizováno a jinak měněno. Některé události jsou zcela zapomenuty, jiné vzpomínky jsou naopak velmi silné. Ani tak podle jejich reálné podoby, ale právě tak, jak si je jejich vypravěči uchovali. Stereotypní každodennost se v příběhu stává něčím významným, získává svou hodnotu a také nadčasovost (Viktorová, s. 13). Stejně tak dodává, že podobně jako rodina má svou historii, která je včleněná do jejího vyprávění, do vzpomínek, do památek, do jejích zvyků a rituálů, podobně také škola má svou historii spojenou s osudy dětí a jejich rodin, spojenou s lidmi a jejich životy. Škola a její tradice je potvrzována a také přenášena rodinnými příběhy a památkami jednotlivých lidí (Viktorová, s. 13).

3. EMPIRICKÁ ČÁST

3.1 Představení výzkumu

Nyní, v druhé části práce, se budu zabývat tématem historek předávaných mezi rodiči a dětmi. K tomu mi poslouží písemné texty dětí, kde ony vyprávějí o tom, co jim rodiče vypráví o škole.

3.2 Cíl výzkumu

Cílem našeho výzkumu je pokusit se zachytit obraz školy předávaný mezi generacemi a dále zachytit, jakou funkci plní rodinný příběh v případě školního materiálu.

3.3 Výzkumné otázky

Základní výzkumné otázky se týkají obsahu slohových prací a jejich zvolené kategorizace. Je třeba se ptát:

O čem děti píší a vyprávějí? Jaký obraz školy je předávaný mezi rodiči a žáky? Jaký význam má jejich vyprávění, co chtějí rodiče skrze vyprávění dítěti říci? Lze vypořádat a najít určité typické modely, které se nejčastěji objevují?

3.4 Metody výzkumu

3.4.1 Metody získávání dat

Základními a důležitými zdroji dat, která jsem použila pro práci a ze kterých vycházím, jsou písemné slohové práce dětí dvou vybraných základních škol, které se nacházejí v okolí mého bydliště v kraji Vysočina. Obě tyto školy jsem navštívila.

První základní škola, ve které jsem sbírala data, patří k menším školám. Škola není nikterak specializovaná. Jde o plně organizovanou školu s prvním až devátým postupným ročníkem. Vzdělává sto třicet devět dětí v devíti třídách. Školu navštěvují děti nejen z městečka, ve kterém se škola nachází, dojíždí do ní i děti ze třech okolních vesnic. Pedagogický sbor tvoří dvanáct učitelů – devět učitelek a tři učitelé. Druhá základní škola je větší. Jde též o plně organizovanou školu s prvním až devátým postupným ročníkem. Školu navštěvuje dvě stě jedenáct žáků. Do školy dochází nejen místní, ale také děti z osmi okolních vesnic a městeček. Pedagogický sbor tvoří patnáct učitelů.

Po osobní návštěvě, domluvě a souhlasu byl dětem zadán úkol – napsat slohové cvičení. Práce všech dětí nesla stejný název „Vyprávění rodičů dětem o škole“, avšak časové podmínky zadání tématu byly odlišné. Poprosila jsem každou z paní učitelek, které vyučují v daných třídách český jazyk, o spolupráci. Paní učitelka na první základní škole zadala žákům práci jako domácí úkol. Žáci obou tříd měli tedy čas přemýšlet o tématu přes celé vánoční prázdniny roku dva tisíce deset. Žákům sedmé třídy a jedné deváté třídy bylo téma slohové práce sděleno jeden den předem a žáci osmé a druhé deváté třídy se o tématu dozvěděli až v hodině českého jazyka, jim tedy do poslední chvíle téma sděleno nebylo.

3.4.2 Výzkumný soubor

Všichni autoři slohových prací jsou žáky druhého stupně dvou základních škol. V první základní škole psali slohovou práci žáci sedmé (sedm žáků) a deváté třídy (osm žáků). V druhé základní škole se věnovaly zadanému tématu slohové práce čtyři třídy – sedmá třída (dvacet pět žáků), osmá třída (dvacet jedna žáků) a dvě deváté třídy (třináct a čtrnáct žáků). Celkem jsem obdržela osmdesát osm slohových prací. Pohlaví žáků nebylo rozlišováno. Na první základní škole jsem podle podpisu věděla, kdo je autorem psaní, na druhé základní škole si však paní zástupkyně ředitele přála zachovat naprostou anonymitu, tudíž tyto slohové práce zůstaly beze jména. Dále bych se ještě chtěla zmínit, že pracuji se slohovými pracemi žáků, kteří byli v době zadání, ať se jednalo o školní nebo domácí slohovou práci,

ve škole. Všichni ti, kteří zadání slyšeli, slohové práce na zadané téma odevzdali. Několik žáků mohlo v době zadání práce ve škole chybět, s těmi v práci nepracuji.

Tabulka č. 1: Přehled počtu žáků a jejich slohových prací v jednotlivých třídách základních škol

Základní škola	1. základní škola			
Třída	7. třída		9. třída	
Typ slohové práce	Domácí slohová práce		Domácí slohová práce	
	Téma sděleno předem		Téma sděleno předem	
Počet žáků ve třídě	7 žáků		8 žáků	
Základní škola	2. základní škola			
Třída	7. třída	8. A třída	9. A třída	9. B třída
Typ slohové práce	Školní slohová práce	Školní slohová práce	Školní slohová práce	Školní slohová práce
	Téma sděleno 1 den předem	Téma nesděleno předem	Téma nesděleno předem	Téma sděleno 1 den předem
Počet žáků ve třídě	25 žáků	21 žáků	13 žáků	14 žáků
Celkový počet žáků	88 žáků			

3.4.3 Metody zpracování dat

Pro zpracování dat jsem použila metodu kvalitativního výzkumu. Podle Strausse a Corbinové termínem kvalitativní výzkum rozumíme jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace. Může to být výzkum týkající se života lidí, příběhů, chování, ale také chodu organizací, společenských hnutí nebo vzájemných vztahů. Dovednosti

potřebné pro provozování kvalitativního výzkumu jsou následující: dovednost odstoupit a kriticky analyzovat situaci, rozeznat a vyhnout se zkreslení, získat platné a spolehlivé údaje a konečně schopnost abstraktního myšlení (Strass, Corbinová, 1999, s. 10-11).

Stejní autoři hovoří o třech složkách kvalitativního výzkumu. První složkou jsou údaje, které mohou pocházet z různých zdrojů. Druhou složkou jsou analytické nebo interpretační postupy, s jejichž pomocí docházíme k závěrům nebo teoriím. Písemné a ústní výzkumné zprávy jsou třetí složkou kvalitativního výzkumu (Strauss, Corbinová, 1999, s. 12).

Sesbírané slohové práce jsem utřídila a analyzovala metodou zvanou „kódování“. Podle Strausse a Corbinové představuje kódování operace, pomocí nichž jsou údaje rozebírány, konceptualizovány a opět složeny novými způsoby. Jde o ústřední proces tvorby teorie z údajů (Strauss, Corbinová, 1999, s. 39). Autoři rozlišují tři hlavní typy kódování. Prvním z nich je otevřené kódování, které představuje proces rozebírání, prozkoumávání, porovnávání, konceptualizace a kategorizace údajů (Strass, Corbinová, 1999, s. 42). Druhým typem je axiální kódování, které představuje soubor postupů, pomocí nichž jsou údaje po otevřeném kódování znovu uspořádány novým způsobem, prostřednictvím vytváření spojení mezi kategoriemi (Strauss, Corbinová, 1999, s. 70). Třetí a poslední typ nazývají selektivní kódování, tedy proces, kdy se vybere jedna centrální kategorie, která je systematicky uváděna do vztahu k ostatním kategoriím (Strauss, Corbinová, 1999, s. 86). Já jsem využila první dva typy kódování – otevřené a axiální.

3.5 Prezentace a analýza dat

3.5.1 Představení kategorií

Na základě procesů kódování jsem u slohových prací rozlišila dvanáct kategorií. Každá z kategorií má své podkategorie. Pro přehlednost uvádím jednotlivé kategorie a jejich podkategorie v tabulce umístěné níže. Čísla v posledním sloupci tabulky pro orientaci uvádějí počet výskytu daného jevu ve slohových pracích.

Pokud žák slohovou práci napsal, je jisté, že pokryje první čtyři kategorie a dvanáctou kategorií vždy a právě jednou. Pokud bychom sečetli čísla u první, druhé, třetí a dvanácté kategorie, každou zvlášť, vyjde nám číslo stejné jako je počet žáků, kteří napsali slohovou práci. Ostatní kategorie a jejich podkategorie se již nemusí vyskytovat u každé individuální slohové práce a po sečtení počet neodpovídá počtu žáků, kteří slohovou práci napsali. Každá slohová práce může obsahovat pouze některé. Pokud se daný jev vyskytl v konkrétní slohové práci více než jednou, je přesto započítán jako jeden. U některých jevů může docházet k překrývání, mohou tedy spadat do té i oné kategorie. Pokud se tak stane, jsou započítány do obou.

Tabulka č. 2: Přehled kategorií a jejich podkategorií

Označení	Kategorie	Označení	Podkategorie	Výskyt jevu
1.	Přítomnost slohové práce	a)	žák napsal slohovou práci	74
		b)	žák nenapsal slohovou práci	14
2.	Délka textu slohové práce	a)	0 – 50 slov	10
		b)	51 – 100 slov	24
		c)	101 – 200 slov	23
		d)	201 – 300 slov	11
		e)	301 – 400 slov	4
		f)	401 – 500 slov	1
		g)	501 – 600 slov	1

3.	Přítomnost rodiče ve slohové práci	a)	žák píše o otci	14
		b)	žák píše o matce	18
		c)	žák píše o otci i o matce	42
4.	Výskyt tématu školy ve slohové práci	a)	tématem je škola a školní prostředí	43
		b)	tématem není škola a školní prostředí, ale jiné prostředí	-
		c)	tématem je škola a školní prostředí a další jiné téma	31
5.	Vyprávění příhody	a)	rodič je hlavním hrdinou příhody	6
		b)	rodič a jeho spolužáci jsou hrdiny příhody	19
		c)	hrdinou příhody je jiný člověk než rodič	5
6.	Dodatky rodiče k příhodě	a)	rodič sdělil důsledek chování/jednání	24
		b)	rodič sdělil pocity/jednání paní učitelky	17

7.	Školní zkušenost	a)	popis školních prohrěšků	30
		b)	popis pravidel ve škole	20
		c)	popis školy	36
8.	Plnění školních povinností	a)	školní výsledky rodičů	38
		b)	přístup rodičů ke škole	52
9.	Hodnocení situace	a)	osobní pohled a hodnocení rodiče	54
		b)	osobní pohled a hodnocení žáka	52
10.	Přítomnost tématu školy mezi rodiči a žákem v současnosti	a)	přání rodičů k žákovi	1
		b)	udílení rad žákovi	18
		c)	diskuse nad školními výsledky žáka	5
		d)	pomoc rodičů žákovi se školou	2
11.	Důvod vyprávění textu	a)	srovnání školy tenkrát a nyní	32
		b)	rodič jako vzor	64
		c)	odstrašující příklad	6
		d)	poveselení	15

12.	Přítomnost učitele ve slohové práci	a)	přítomnost učitele	43
		b)	nepřítomnost učitele	31

3.5.2 Popis, struktura a vymezení kategorií a podkategorií

I. Přítomnost slohové práce

První kategorie nese název Přítomnost slohové práce. Její vymezení je poměrně jednoznačné – jde o důležitou kategorii, která rozlišuje žáky na dvě zásadní skupiny: ti, kteří slohovou práci napsali a ti, kteří nikoliv.

Přítomnost slohové práce	a)	žák napsal slohovou práci	74
	b)	žák nenapsal slohovou práci	14

První skupinu tvoří sedmdesát čtyři žáků, druhou skupinu čtrnáct žáků. Počet žáků v první skupině výrazně převažuje, přesto však počet žáků, který tvoří druhou skupinu, není zanedbatelný. Slohovou práci nenapsali pouze žáci z druhé základní školy – šest žáků z osmé třídy, jeden žák ze třídy 9. A, sedm žáků ze třídy 9. B. Vnitřně je dobré a nutné rozlišit tuto druhou skupinu ještě na dvě menší podskupiny – na ty, kteří práci na zadané téma psát nechtějí, a na ty, kteří o tomto tématu psát nemohou, protože jim rodiče nic takového neřekli.

Žáků, kteří spadají do první podskupiny – práci psát nechtěli, je celkem šest. Skupinka pěti žáků třídy 9. B druhé základní školy napsala jednotnou větu: „*Nechci tuto práci psát!*“ Žák osmé třídy první základní školy také vyjádřil negativní přístup k psaní práce: „*Mě je to jedno já doma nechci o škole slyšet nic jsem rád že jsem doma a ne ve škole. Stačí mi když se doma učím ještě se zajímat co dělali rodiče prostě je mi to jedno.*“

Druhou a nesmírně významnou podskupinu tvoří žáci, kteří na svých papírech převážně uváděli, že se s nimi rodiče o tomto tématu nebaví. Celkem šlo o osm slohových prací. Na příkladu uvedu několik výpovědí: „*S rodiči se o tomto tématu nebavíme. Jenom někdy prohodíme pár slov.*“ „*Nikdy jsem se o tomto tématu s rodiči nebavil.*“ „*Doma se s rodiči o škole nebavíme.*“ V deváté třídě žák napsal: „*Rodiče se mi nechtějí svěřit jaké známky měly a co vyváděly. Táta mi říká, že jsem debil furt.*“

Nabízí se několik spekulativních možností, které by dokázaly osvětlit a porozumět tomu, co by jejich leckdy jednoslovná, strohá a negativní odpověď mohla znamenat. Žáci z osmé třídy spolu s žákem ze třídy 9. A o tématu předem nevěděli vůbec, dostali ho až na místě v době, kdy měli začít okamžitě psát. Neměli možnost se tedy doma rodičů případně zeptat jako ti, kteří práci měli za domácí úkol. Další možností je, že si zrovna v daný okamžik na nic vzpomenout nemohli, anebo si ani vzpomenout nechtěli, protože by u psaní bylo nutno přemýšlet. Jejich lenost a nezáměr zapříčinily, že se vymluvili na to, že práci psát nechtějí. Ve škole tato možnost je. Žáci ze třídy 9. B se mohli zeptat svých rodičů, téma věděli jeden den předem. Konkrétně v této třídě mohlo hrát výraznou roli napodobování. Jelikož jejich odpovědi jsou naprosto identické, můžeme se domnívat, že jeden z žáků, leader třídy, se rozhodl práci nepsat a ostatní jeho příznivci se nechali strhnout a odmítli zamyšlení nad tématem také.

Jedna z posledních, zato nejvážnějších a nejsmutnějších, možností je, že žáci o téma zájem měli, ale opravdu nevěděli, o čem psát, protože se s nimi o tomto tématu žádný z rodičů nebavil a nebaví a nic nevypráví. Tato možnost odpovídá právě pro druhou podskupinu žáků. Samozřejmě i žákům, kteří napsali, že se s nimi rodiče o škole nebaví, se práce nemusela chtít psát, a tak práci komentovali těmito slovy. Zároveň bychom to mohli otočit a spekulovat o tom, že i žáci, kteří napsali, že práci psát nechtějí, zakryli těmito slovy skutečnost, že si s nimi rodiče o škole nepovídají. Musíme ale počítat s tím, že existují opravdu děti, které nic nevědí o školní docházce svých rodičů, protože jim o tom nikdo neřekl. Budeme-li vycházet z jejich psaných projevů, pak osm žáků, z jejichž slov vyplynulo, že si s nimi rodiče o škole nepovídají, tvoří velmi významnou skupinu žáků. Významnou proto, že to

hodně vypovídá o vztahu mezi rodiči a dítětem. Proč jim neřeknou, jací byli? Proč jim nepovědí, jaké dělali chyby nebo naopak jak byli úžasní, když to všichni ostatní dělají? Jestliže přistoupíme na myšlenku, že dochází ze strany rodičů směrem k dítěti k předávání jejich zkušeností o škole a dětství, například jak se chovali rodiče, když byli dětmi, jaká ponaučení si z toho mají vzít děti pro sebe v době, kdy ony jsou nyní dětmi, pak je důležité si uvědomit, že to něco podstatného znamená. Skupina dětí, se kterými se o škole doma rodiče nebaví, je důležitá, protože to naznačuje určitou komunikační chybu a problém v té rodině.

Jednou z nejpravděpodobnějších příčin zřejmě zůstává skutečnost, že se jim práce psát nechtěla, hlavně u žáků devátých tříd, kteří byli v posledním ročníku studia a zřejmě se domnívali, že jim už nic nehrozí a nic nemusí. Přesto je třeba být vnímavý i vůči těm, kde tento důvod nebyl hlavní příčinou. S žáky jsem o jejich pracích blíže nehovořila. Kdybych s nimi přesto hovořila, záruka, že jejich odpověď bude pravdivá, tu není.

II. Délka textu slohové práce

Druhá kategorie se týká délky textu slohové práce. Rozdělila jsem ji do šesti podkategorií.

Délka textu slohové práce	a)	0 – 50 slov	10
	b)	51 – 100 slov	24
	c)	101 – 200 slov	23
	d)	201 – 300 slov	11
	e)	301 – 400 slov	4
	f)	401 – 500 slov	1
	g)	501 – 600 slov	1

Úplné minimum, práci o maximálně padesáti slovech, napsalo deset žáků. Téměř třetina žakovských prací spadá svým rozsahem do druhé podkategorie o padesáti až sto slovech. Obdobně, akorát o jednoho žáka méně, je tomu i s hranicí třetí, ve které se navýšil počet slov o rovnou stovku. Se zvyšujícím se počtem slov klesá počet žakovských prací. Velkou roli na rozsah slohové práce hrálo, zda jedinec zařadil do práce vyprávění příhody nebo příhod svých rodičů. Ani jeden z žáků, který napsal slohovou práci pod padesát slov, nevyprávěl rodinnou příhodu. Příhody vyprávějí děti až v pracích, které obsahovaly více než padesát slov. Pro ilustraci a srovnání uvádím slohovou práci žáka sedmé třídy druhé základní školy, který napsal práci o třiceti slovech: „*Moje rodiče byli ve škole opačný. Mamka byla hodná, plnila svoje povinnosti a měla moc dobré známky. Tatka byl pravý opak. Prováděl lumpárny a dostával špatné známky, protože se neučil.*“ Úplným opakem je žákyně deváté třídy z první základní školy, jejíž práce dosahovala počtu pět set dvaceti čtyř slov. Práce je dosti jazykově rozvinutá, zabíhá do větších detailů. Uvádí čtenáře i do svého rodinného prostředí: „*Byl konec srpna a naše rodina se sešla na zahradě u posledního táboráku. K večeri jsme si dali špekáčky s hořčicí.*“ Líčí čtenáři dokonce dvě příhody svých rodičů, předkládá svůj osobní pohled i pohled rodičů, zmiňuje i diskusi a názory rodičů o době dnešní a minulé. Tato práce je velmi informačně bohatá.

Vliv zadání tématu slohové práce na její rozsah

Důležité je pozastavit se nad tím, zda je možné říci, jestli působí to, že žáci věděli nebo naopak nevěděli téma dopředu, na výsledek - práci, kterou odevzdali. Nejdříve porovnáme rozsah prací mezi první základní školou, kde žáci psali domácí slohovou práci a druhou základní školu, kde žáci psali školní slohovou práci. Prozatím vynecháme rozlišení, kdy žáci věděli o tématu jeden den předem a kdy o něm předem nevěděli vůbec. Podíváme-li se na dvě rozlišení, která jsem si stanovila porovnat jako první, zjistíme, že rozdíly lze najít. Nezbytné je ještě dodat, že pracujeme již se skupinou žáků, kteří slohovou práci napsali, tedy se sedmdesáti čtyřmi žáky. U první základní školy jde o patnáct žáků, u druhé základní školy se tedy jedná o padesát devět žáků.

Délka textu slohové práce	1. ZŠ	2. ZŠ
0 – 50 slov	-	10
51 – 100 slov	4	20
101 – 200 slov	3	20
201 – 300 slov	5	6
301 – 400 slov	1	3
401 – 500 slov	1	-
501 – 600 slov	1	-

Žádný z žáků první základní školy nenapsal slohovou práci o méně než padesáti slovech. Nejvíce se rozsah slohové práce pohyboval mezi dvěma a třemi sty slovy, a to u pěti žáků. Ostatní slohové práce se pohybovaly mezi padesáti až sto slovy u čtyř žáků, mezi stem až dvě stě slovy u tří žáků. Jeden žák se vešel do hranice tří až čtyř set slov, jeden žák překonal hranici čtyři sta slov a právě jeden žák přesáhl hranici pěti set slov. Tito dva poslední žáci jsou jedinými ze všech žáků, kteří napsali takto dlouhou práci. U žáků druhé základní školy se již objevila nejnižší hranice slov, a to u deseti žáků. Dvacet žáků napsalo slohovou práci o padesáti až sto slovech, stejně tak dvacet žáků napsalo svoji práci o sto až dvě stě slovech. Se vzrůstajícími počty slov klesá počet žáků. Na čtyři sta slov a výše nedosáhl ani jeden žák. Můžeme tedy uvažovat o tom, že odlišné zadání mohlo mít u některých jedinců vliv na výsledek jeho práce. Žáci doma mohli psát práci a přemýšlet o ní téměř celý týden, žáci, kteří psali práci ve škole, museli být schopni napsat ji za čtyřicet pět minut.

Zajímavé je také podívat se blíže na délku slohových prací u samotné druhé základní školy, kde sedmá třída a třída 9. B věděly téma jeden den dopředu a třída osmá a 9. A, které téma nevěděly. V tabulce níže jsou uvedeny výsledky.

Délka textu slohové práce	2. ZŠ 7. tř., 9. B	2. ZŠ 8. A, 9. A
0 – 50 slov	4	6
51 – 100 slov	10	10
101 – 200 slov	11	9
201 – 300 slov	1	5
301 – 400 slov	-	3
401 – 500 slov	-	-
501 – 600 slov	-	-

Dalo by se očekávat, že se žáci, kteří věděli téma alespoň den dopředu, se připraví a budou na tom o trochu lépe a ve větší výhodě než jejich spolužáci z druhých tříd. Samozřejmě je nutné říci, že kvantita nenahradí kvalitu, ale předpokládala bych, že se všichni žáci dostanou alespoň za pomyslnou druhou hranici slov. Slohovou práci do sta slov ale napsalo mnoho žáků, z obou kategorií. Při pohledu do tabulky zjistíme, že u nejnižší hranice do padesáti slov je mezi třídami rozdíl pouze dvou žáků. Vysoký počet žáků najdeme u druhé hranice slov, počty žáků se v obou kategoriích shodují. Rozdíl opět dvou žáků je u třetí hranice slov, tentokrát jde o rozdíl, který by potvrzoval předpoklad, že jedinci se mohli dopředu připravit. Čtvrtá a pátá hranice se ale opět velmi liší, kdy žáci, kteří dopředu téma nevěděli, byli schopni napsat více než žáci z druhých tříd. Zde hranici dvou set slov překročil pouze jeden žák.

Je nezbytné si uvědomit, že na délku jejich práce nemusela mít vliv jen podoba sdělení zadání jako taková. Rozhodující vliv mají určitě také individuální schopnosti jedince sdělit, napsat, vyprávět, předat na papír to, co od rodičů slyšel a dozvěděl se. Například dva žáci mohou pocházet z podobného podnětného prostředí, kde si s rodiči navzájem vyprávějí o škole. Oba žáci dopředu o tématu

nevědí. Každý z nich pokládá za důležité něco jiného. To, co by jeden pokládal za samozřejmost a nepsal by o tom, druhý zmíní a naopak.

III. Přítomnost rodičů ve slohové práci

Třetí kategorie se týká rodičů a jejich přítomnosti ve slohové práci žáků, to znamená, o kom jednotliví žáci psali. Rozpadá se do tří podkategorií, kdy žák psal buď pouze o otci, pouze o matce, nebo zmiňoval oba rodiče.

Přítomnost rodiče ve slohové práci	a)	žák píše o otci	14
	b)	žák píše o matce	18
	c)	žák píše o otci i o matce	42

Ve více než polovině případů, ve čtyřiceti dvou pracích, zmiňoval žák oba rodiče. Když hovořil pouze o jednom rodiči, převažovalo psaní o matce (osmnáct slohových prací) nad psaním o otci (čtrnáct slohových prací). Ve slohových pracích, kde žáci psali o obou rodičích, se poměr mezi tím, kolik řádků věnovali matce a kolik otci, mnohdy značně liší. V některých případech žák věnoval čas oběma rodičům rovnoměrně, jindy zase převažovalo vyprávění zejména o matce a otec byl zmíněn pouze na několika řádcích. Například žák osmé třídy z druhé základní školy píše převážně o matce, o jejích školních prohrách a vztazích mezi spolužáky. O otci se zmiňuje ve dvou posledních větách: *„Tatínek mi vyprávěl o škole jen jednou: Když z něj vylezlo, že se v osmé třídě pral, dostal pěstí, spadl a omdlel a už víc jsme z něj nedostali.“* Mnoho informací žák o svém otci neřekl, ale přesto alespoň minimum ano, proto jsem jeho a další takové podobné práce zařazovala k těm, kteří psali o obou rodičích. V několika pracích žák komentoval i druhého rodiče, ale spíše dodatkem, že o něm mnoho neví. Například žák sedmé třídy první základní školy píše o matce, jejích radách, jak se má učit, o tom, jak porovnává své školní výsledky s výsledky žáka. Práci žák zakončuje větou o otci: *„Můj otec o škole moc nemluví.“* Takovou práci a práce jí obdobné jsem do podkategorie, kdy žák píše o obou rodičích, nezařazovala.

IV. Výskyt tématu školy ve slohové práci

Čtvrtou kategorii jsem nazvala Výskyt tématu školy ve slohové práci. Tuto kategorii bylo nezbytné zařadit, protože čtením slohových prací jsem poznávala a přesvědčovala se, jak těsně jsou spolu spjatá prostředí školy a prostředí rodiny.

Výskyt tématu školy ve slohové práci	a)	tématem je škola a školní prostředí	43
	b)	tématem není škola a školní prostředí, ale jiné prostředí	-
	c)	tématem je škola a školní prostředí a další jiné téma	31

U čtyřiceti tří prací žák hovořil opravdu pouze o škole a o prostředí s ní spojeném. Obsahem a tématem třiceti jedné slohových prací byla škola a školní prostředí, zároveň však téma jiné. Například žákyně deváté třídy první základní školy v úvodu své práce zmiňuje, co spolu s rodinou dělali v době, kdy se rozhodla splnit svůj úkol do českého jazyka: „*Během pondělního večera se celá naše rodina nudila u televize. Vzpomněla jsem si, že máme úkol ze slohu a začala jsem se tačky vyptávat na jeho průšvihy ze školy.*“ Žák sedmé třídy druhé základní školy píše o mamince a jejím odůvodnění, proč neměla za svého mládí čas učit se. Opět se dozvídáme informace o žákově rodinném prostředí. „*Ale mamka neměla moc času na učení protože měla malého bratra kterého musela hlídat protože mamčiny rodiče byli v práci až do večera.*“ Ani v jedné práci se nestalo, že by žák opomenul a nezmínil školu a její prostředí. Některé práce ale byly na hraně. Například jeden žák věnoval téměř celou svoji práci příběhu o tom, kterak jeho maminka s tatínkem a přáteli chodili každý týden na večeri do turistické chaty a jak se jim jednoho dne v pátek zachtělo při návratu z večere rozházet kupky sena na asfaltovou silnici. Přesto zde však propojení se školou je, protože žák v úvodu práce zmiňuje, že po ukončení

základní školy nastoupila maminka na učiliště, kde se seznámila s žakovým otcem. A tady dochází k propojení, protože na základě tohoto seznámení mohli společně večeřet v turistické chatě.

V. Vyprávění příhody

Pátá kategorie nese název Vyprávění příhody a rozpadá se do tří podkategorií. Podkategorie vznikly na základě toho, kdo je hlavním hrdinou příhody.

Vyprávění příhody	a)	rodič je hlavním hrdinou příhody	6
	b)	rodič a jeho spolužáci jsou hrdiny příhody	19
	c)	hrdinou příhody je jiný člověk než rodič	5

Žáci vyprávěli celkem šest příhod, kdy hlavním hrdinou příhody byl jejich rodič. Rodičovy spolužáky mohl žák zmínit v příhodě také, ale v tomto případě nejsou na stejné úrovni, co se týče aktivního zapojení jako rodič žáka, spíše tvoří pozadí příhody. Jako příklad této podkategorie můžeme uvést příhodu žáka deváté třídy první základní školy, který vypráví příhodu o svém otci: *„Na 1. stupni nás učila paní učitelka Hrušková. Při nějaké hodině jsme si povídali o alkoholu. Každého z nás se vyptávala, zda máme nějakou zkušenost s alkoholem. Když přišla řada na mě, řekl jsem, že si pravidelně po každé večeři dám skleničku piva. A bylo to!! Paní učitelka to šla ihned ohlásit do ředitelny a pan ředitel si zavolal rodiče. Rodiče i já jsme byli pokáráni.“*

Nejpočetnější skupinou je podkategorie druhá, kdy žák vypráví příhodu, kde hlavními hrdiny jsou současně jak rodič, tak jeho spolužáci. U žáků se tento typ příhody vyskytl u devatenácti slohových prací. Jako příklad si můžeme uvést příhodu, kterou vyprávěl žák sedmé třídy první základní školy. Líčil zde, jak

se jednoho dne chtěl rodič a jeho spolužáci vyhnout psaní písemky, a tak se rozhodli, že zamknou paní učitelku do kabinetu. Pěkný příklad ilustruje i žák deváté třídy druhé základní školy, který vypráví o tom, jaké přátelství měla jeho maminka s kamarádkou Martinou, jak spolupracovaly a pomáhaly si. „*Jednou psali písemnou práci z geometrie a myslím že měli udělat kružnici, jenomže mamka zapomněla kružítko a tak kamarádka Martina ho měla, tak se před hodinou domluvili že jí ho pučí, ale nepučila a místo kružítko Martina pučila mamce pěti korunu ať si tu kružnici obkreslí. No a takhle prošli spolu celou základku a byli spolu i na Gymnaziu.*“

Ve třetí podkategorii se jedná o příhody, kdy hlavním hrdinou je jiný člověk než rodič. Může jít například o pana učitele, paní učitelku nebo i rodinného příbuzného. Tyto příhody se vypráví celkem u pěti slohových prací. Jako příklad můžeme uvést příhodu žáka deváté třídy první základní školy, kterému rodič vyprávěl příhodu o svém učiteli. Učitel předvádí ve třídě žákům stojku na hlavě, když v tom přijde do třídy pan ředitel.

Je nezbytné dodat, že každý z žáků mohl ve své práci uvést více příhod jednoho typu nebo mohl vyprávět příhody více typů, dochází tedy k překrývání. Příhoda mohla v jejich práci vystupovat samostatně, jinými slovy tvořila hlavní a jedinou náplň práce, anebo byla pouhou součástí práce, žák tedy hovořil ještě o něčem jiném. Jako vyprávění příhody bylo označeno takové, které mělo děj a určitým způsobem splňovalo kompozici vypravování – žák příhodu tedy uvedl, převyprávěl hlavní její události a neopomenul její závěr – vyvrcholení příhody.

VI. Dodatky rodiče k příhodě

Šestá kategorie úzce souvisí s pátou kategorií. Nazvala jsem ji Dodatky rodiče k příhodě a rozpadá se do dvou podkategorií. Podkategorie nám ukazují, zda rodič sdělil důsledek chování a jednání a zda sdělil pocity a jednání paní učitelky.

Dodatky rodiče k příhodě	a)	rodič sdělil důsledek chování/jednání	24
--------------------------------	----	---	----

Dodatky rodiče k příhodě	b)	rodič sdělil pocity/ jednání paní učitelky	17
--------------------------	----	--	----

U dvaceti čtyř příhod žák uvedl, co bylo důsledkem toho, jak jednal jeho rodič, spolužáci nebo jiní aktéři. Jako příklad můžeme uvést slohovou práci žáka sedmé třídy první základní školy. Vypráví o svém otci, který šel se svou třídou bruslit. Otec však skoro vůbec neuměl bruslit. Neudržel se na ledě a často padal. Když ležel v jednom okamžiku opět na zemi, spolužák mu přejel bruslí po bradě. Sanitka ho odvezla do nemocnice a bradu mu sešili. Důsledkem toho, že spadl a žák mu přejel bruslí po bradě, má dneska jeho otec na bradě pět jizev. U sedmnácti příhod rodič žákovi sdělil, jak vnímala situaci a jak jednala jejich paní učitelka nebo učitel. Pro příklad můžeme uvést slohovou práci žáka deváté třídy první základní školy, který spolu se spolužáky kouřil na záchodě cigarety. Nedohořelé cigarety hodili do koše, který byl ale plný papírových ubrousků, tudíž vzplanul. Rodič sdělil žákovi jednání paní učitelky, která situaci zachránila tím, že vzala hasicí přístroj a oheň uhasila. Opět zde dochází k překrývání. U některých příhod není učitel vůbec přítomen a nevystupuje v nich, nelze tedy znát jeho reakce.

VII. Školní zkušenost

Sedmá kategorie nese název Školní zkušenost. Pod tuto kategorii spadají tři podkategorie – popis školních prohrěšků, popis pravidel ve škole, popis školy.

Školní zkušenost	a)	popis školních prohrěšků	30
	b)	popis pravidel ve škole	20
	c)	popis školy	36

Popis školních prohrěšků se v různé velké míře vyskytl u třiceti prací, popis pravidel ve škole u dvaceti prací, popis školy u třiceti šesti prací. Popis školních

prohřešků se od vypravování příhody, kdy například rodič je hlavním hrdinou příhody, liší tím, že postrádá dějovou linii. Nejde tedy o vyprávění, kdy by žák uvedl čtenáře do problematiky, zmínil hlavní zápletku a závěr. Žák pouze popisuje, ať kratším nebo delším vyjádřením, co jeho rodiče prováděli ve škole nevhodného a leckdy zakázaného. Pro ilustraci uvádím některé příklady: „*Někteří rychlíci (třeba i moje máma) si stihli opsat DÚ od jiného spolužáka.*“ „*Měli jsme spoustu průšvihů, třeba to jak jsme holkám polívali trička studenou vodou nebo dávání připínáčku na židli učitele.*“ Nejde tedy o klasické vyprávění s úvodem, zápletkou a rozuzlením. I když to neznamená, že by to rodič nemohl dítěti vyprávět jako příhodu. Děti ve slohových pracích sdělují, co jim rodiče vyprávěli. Za dětským pojetím je rodičovské vyprávění. Za stručným vyjádřením žáka příhoda existuje.

V podkategorii popisu pravidel ve škole nalezneme ty informace ze slohových prací žáků, kde rodič dítěti vyprávěl, jakými pravidly se musel v době jeho povinné školní docházky řídit on, jaký řád panoval na jejich škole, jaké zvyky byly a musely být dodržovány. Opět uvedu vybrané příklady: „*Nesmělo se běhat na chodbě. Jinak dostal pravitkem po hlavě. O velké přestávce museli chodit po chodbě do kola, aby měli pohyb.*“ „*O přestávce se nasvačili a museli sedět na místech.*“

Pod třetí část, která se týká popisu školy, jsem zařazovala takové výpovědi žáků, které obsahovaly záznamy o tom, jak vypadala škola a její prostředí, do jaké školy z okolních vesnic rodič docházel, jak se do školy dopravoval, popis dalšího vzdělávání rodičů po ukončení základní školy. Opět uvedu několik málo příkladů: „*Moje matka chodila do ZŠ v Telči. Jelikož nebyla místní musela každý den dojíždět vlakem. Vlakem přijížděla do Telče v 7:00 hod. Pro dojíždějící otevřená třída – přespolní třída.*“ „*Nejvíce měl rád ježdění po zábradlí ve škole ovšem do té doby než se na zábradlí dali železné špunty.*“

Zajímavé je pozastavit se nad první a druhou podkategorií, které jsou ve vzájemném rozporu. Na jedné straně rodiče popisují dětem školní pravidla, řád a pořádek, který museli dodržovat, a na druhé straně dětem líčí, jak tyto pravidla porušovali, popisují jejich nedodržování. Obě tyto podkategorie jsou pro školu velmi důležité. Podrobněji se k nim vrátím v dalším textu.

VIII. Plnění školních povinností

Osmá kategorie se týká plnění školních povinností. Rozpadá se do dvou podkategorií. Opět jsou tyto podkategorie v zajímavém vztahu – nejdříve tu máme podkategorii obsahující informace o školních výsledcích rodičů na jedné straně a na druhé straně podkategorii, která ukazuje, jak rodiče ke škole vůbec přistupovali.

Plnění školních povinností	a)	školní výsledky rodičů	38
	b)	přístup rodičů ke škole	52

O školních výsledcích se ve větší či menší míře zmínilo třicet osm žáků, o přístupu rodičů ke škole napsalo padesát dva žáků. Dochází opět k prolínání – někteří žáci zmínili informace z obou kategorií, některý žák nezmínil ani jednu. Školními výsledky jsou míněny známky, které rodiče žáka obdržovali, poznámky a důtky, které jim byly udělovány, šikovnost a zdatnost i v jiném měřítku než jsou známky, například úspěch ve sportu. Pro názornost uvedu několik příkladů: „*Přechod lávky, házení šiškami na cíl, šplh po laně nedělali tatkoví problém.*“ „*V tělocviku byla velmi dobrá měla hodně diplomu ze závodu.*“ „*Známky měla od druhého stupně špatné. Měla čtyřky. Hlavně z matematiky, fyziky a zeměpisu.*“ „*Mamka až do 8. třídy měla na vysvědčení samé jedničky.*“ „*Paní učitelka byla rozzlobená tak, že klukům napsala poznámky.*“ „*Trest byl následující, ředitel všem navrhnul sníženou známku z chování.*“ O těchto informacích buď žák vypovídá samostatně, nebo jsou čitelné i v rámci vyprávění příhody.

Přístupem rodičů ke škole je míněno to, jak rodiče škola bavila, jaké předměty měli v oblibě, jaké naopak ne, jak plnili svoje povinnosti, s jakým nadšením přistupovali ke školním aktivitám. Opět uvádím pro názornost několik příkladů: „*Tatka chodil do školy hrát převážně házenou a vybíjenou. Ke škole měl spíš sportovní vztah než aby se učil.*“ „*Ve škole našla taky zájmy hrála volejball a taky běhala.*“ „*Tatku nejvíce bavilo - tělocvik, a nebavilo ho: matematika, český jazyk, hudební výchova a fyzika. A mamku bavilo: dějepis, zeměpis, přírodopis*

a nebavil ji tělocvik. “ „Mamka byla hodná, plnila svoje povinnosti a měla moc dobré známky. “ „Taťka byl pravý opak. Prováděl lumpárny a dostával špatné známky, protože se neučil. “ „Když jsem se zeptal tatky co bylo jeho cílem řekl: mým cílem bylo ze školy vypadnout. “ „Prý se moc nepřipravoval na hodiny a byl to lajdák. “

IX. Hodnocení situace

Devátou kategorii jsem nazvala Hodnocení situace. Obsahuje dvě části: osobní pohled a hodnocení rodiče a osobní pohled a hodnocení žáka

Hodnocení situace	a)	osobní pohled a hodnocení rodiče	54
	b)	osobní pohled a hodnocení žáka	52

První podkategorie podává informace o tom, jak rodiče sami nyní hodnotí dobu, ve které chodili do školy, vyjadřují se k pravidlům, která ve škole museli dodržovat, vzpomínají, hodnotí své vlastní chování a jednání v té době. Celkem u padesáti čtyř slohových prací bylo možné nalézt v menší nebo větší míře současný pohled rodiče na jeho působení ve škole. Pro ilustraci uvádím několik příkladů: *„Mamka na to nikdy nezapomene.“ „Taťka mi jednou říkal, že měli hrozně zlé učitele a že když něco provedli, tak je jeden učitel mlátil rákoskou. “ „Moje mamka mi o škole říkala a do dneška říká toto: „Škola mě nikdy nebavila a proto mi ani moc nešla.“ „Mamka už neví koho to napadlo, ale nápad to byl skvělý. Ještě teď když si nato mamka vzpomene, tak se tomu směje.“ „Nejprve to vypadalo, že z tatky nic nevyleze, neboť jeho vyprávění začalo slovy: Co já bych vám povídal, já jsem byl hodné dítě!“*

Druhá podkategorie patří žákovi a jeho hodnocení. Žák sám se vyjadřuje své názory a postoje k tomu, co mu rodiče vyprávěli, k tomu, jak se zachovali oni nebo někdo z těch, které zmiňují. *„Podle mě musel být ten učitel docela naivní, když si myslel že někdo bude hlasovat v 9. třídě pro to aby jeli domů.“* Do této podkategorie jsem zařadila i například to, když žák píše, jak on sám je nyní ve škole úspěšný.

„Já jsem nyní v sedmém ročníku. Mám dobré známky ale nyní mi to nějak pokulhává. Myslela jsem že to zvládnou ale to byl omyl.“ Žák také uvádí reakce rodičů na jeho školní výsledky. *„Učila se velmi dobře takže když donesu špatnou známku tak trochu vyvádí ale přejde ji to.“* Žák srovnává sebe s rodiči. *„V hudební výchově jsem lepší a v matici a podobně jsme vyrovnaný.“* *„A já jsem celej po tátovi.“* Někteří žáci v závěru přiznávají, kolik informací ještě ví, co se týče rodičů a jejich docházky do základní školy. *„A už více o svých rodičích nevím.“* *„Jinak o tom, co dělali rodiče ve škole nemluvíme, protože mě to, abych pravdu řekla, ani nezajímá.“* Osobní hodnocení se vyskytuje u padesáti dvou slohových prací.

Obzvláště u těchto podkategorií dochází v některých slohových pracích k překrývání. Pokusila jsem se pohledy rodičů a žáka roztrždit. Některé pohledy rodičů a žáka se nedaly zaměnit, byly jednoznačné. U dalších však jejich rozlišení bylo sporné. Autorem slohové práce je vždycky žák. Žák vypráví ze svého hlediska, ale cituje perspektivu svého rodiče. V mnoha případech šlo tedy špatně rozeznat, jaká perspektiva je rodiče, jaká žákova a naopak. Proto jsem v takovýchto případech zařadila výpověď tam i tam.

X. Přítomnost tématu školy mezi rodiči a žákem v současnosti

Desátá kategorie nazvaná Přítomnost tématu školy mezi rodiči a žákem v současnosti je rozdělena do čtyř podkategorií – přání rodičů k žákovi, udílení rad žákovi, diskuse nad školními výsledky žáka a pomoc rodičů žákovi se školou.

Přítomnost tématu školy mezi rodiči a žákem v současnosti	a)	přání rodičů k žákovi	1
	b)	udílení rad žákovi	18
	c)	diskuse nad školními výsledky žáka	5
	d)	pomoc rodičů žákovi se školou	2

U jediného žáka jsem zaznamenala, že se zmiňuje o přání rodičů k jeho školnímu směřování. „*Oba rodiče mají učňák, ale po mě chtěj vyšší cíle takže musím chtít nechtít udělat maturitu a jít na vejšku.*“ Za to celkem osmnáct žáků ve svém psaní uvádí, s jakými radami k nim rodiče přicházejí. Velké množství udílení rad se týká nabádání žáka, aby se učil. „*Pokud nechceš pracovat celej život s lopatou v ruce tak se uč, budeš potom moct vydělávat velký peníze jen když máčkneš čudlík na počítači.*“ Já ti říkám furt uč se, jestli takhle budeš pokračovat tak budeš popelář a ani si nespočítáš kolik si odvezl popelnic.“ „*Rodiče mi říkaly, že se musím učit abych v životě něčeho dosáhla a aby sem si našla nějakou dobrou práci, při který bych nemusela každý den pracovat rukama.*“ Některé rady mohou být ve slovech skryté. Jako příklad uvádím slova žákyně sedmé třídy druhé základní školy: „*Ale na Gimply začala nosit špatné známky, proto seděla celí dny v učení. Když skončila Gimpl tak chtěla jít na Vysokou školu, ale nevzali ji.*“ Rady neudílí rodiče jenom ty, které se týkají školních výsledků žáka, implicitně je také možné číst varování, kdy rodič upozorňuje, aby se žák jistému chování ve škole vyhnul. Jako příklad můžeme uvést žáka sedmé třídy první základní školy. „*Čmárali po lavicích tak dlouho, že před koncem školního roku museli lavice vynést ven obrousit a když byli lavice úplně čisté dostali lak a museli lavice nalakovat a donést zpátky do třídy. Do konce roku zůstali lavice čisté, protože už nikdo nechtěl lavice brousit.*“ V pěti slohových pracích lze nalézt informace o tom, jak žák a rodiče společně diskutují nad školními výsledky žáka. „*Maminka, když přijdu ze školy tak se mě po každý zeptá co bylo ve škole, když řeknu že blbá známka a k tomu se začnu vymlouvat, že to měla celá třída tak řekne, že jí to nezajímá že jí zajímají jen moje známky.*“ Ve dvou případech žáci uveřejňují, jak jim rodiče se školou pomáhají. „*Maminka a tatínek, když něco nechápu že školy tak mě všechno vysvětlí, ale maminka si toho pamatuje hodně co se učili ve škole. Hlavně matiku.*“

XI. Důvod vyprávění textu

Jedenáctou kategorií jsem pojmenovala jako Důvod vyprávění textu. Vypráví-li rodiče dítěti o škole, vždycky je tam přítomen nějaký důvod. My ho nemusíme z textu poznat a vědět. Čtením slohových prací mi ale některé důvody jasně vyvstaly na povrch. Jde tedy o nejvíce vystupující důvody, proč byla ta příhoda

vyprávěna. Identifikovala jsem čtyři – srovnání školy tenkrát a nyní, rodič jako vzor, odstrašující příklad, povesezení. V pozdějším textu se k tomuto tématu ještě vrátím, protože důvody mohou být mnohem hlubší.

Důvod vyprávění textu	a)	srovnání školy tenkrát a nyní	32
	b)	rodič jako vzor	64
	c)	odstrašující příklad	6
	d)	poveselení	15

Situace, kdy se rodiče ve větší nebo menší míře dotknou srovnání doby dnešní a minulé, se objevuje u třiceti dvou slohových prací. Rodiče například porovnávají, jakým způsobem se chovají dnešní děti a jak se chovali oni. „*Například, když přijdu ze školy a mám nějaký zážitek, tak se těším, až to našim řeknu. Naši si to poslechnou i se tomu zasmějou, ale pak jeden z nich (většinou moje mamka) řeknou, že kdy chodili do školi oni, tak takovéhle věci si teda nedovolili. Často mi vypráví, jak v jejich „mladších“ letech měli z učitelů velký respekt a byli mnohem vychovanější než jsme teď my. Dnešní mládež je prý hrozná, drzá a nevychovaná.*“ Rodiče srovnávají školní pravidla. „*Taky mi mamka vyprávěla, že písanky, které mi dnes píšeme tak, že nám paní učitelka řekne, na co a kdy se to bude psát, oni dříve psali neohlášeně.*“ Vyjadřují se ke způsobu vyučování učitelů. „*A hodně rodiče říkají, že když chodili oni do školy měli to horší na učení a byli učitelé i přísnější než jsou teď!*“ Porovnávají své chování s chováním žáka. „*Táta se svými kamarády byl prý horší než já. Dělalí samé hlouposti a skoro nikdy za ně nebyly potrestáni.*“ Vyjadřují se ke strategiím používaným pro úspěšné zvládnutí testu. „*Vyprávěl mi, že taháky vymýšlely na různé věci jako pravítka, obaly atd... A ne že si je natiskly pro celou třídu.*“ Ti rodiče, kteří navštěvovali stejnou školu jako žák, upozorňují, k jakým změnám na škole došlo. „*Učebna chemie byla prý na stejném místě jako je teď, ale měla jiné lavice a jedno umyvadlo.*“

Druhá podkategorie se týká rodiče jako vzoru. U šedesáti čtyř prací můžeme nalézt jak implicitně tak explicitně možné ovlivnění žáka tím, co mu jeho rodič nebo rodiče sdělují. Může jít jak o vliv dobrým a pozitivním směrem, tak i směrem negativním. Rodič může být pro žáka vzorem například tím, jak vycházel se svými spolužáky. „*Jinak maminka se svými spolužáky neměla problém. Dokonce do teď pořádají třídní srazy. A s nějakýma spolužákama se dokonce navštěvují.*“ Může mu být vzorem v přístupu ke škole, v přístupu ke školním výsledkům. „*Když chodil tatka do školy hrál převážně házenou a vybíjenou. Ke škole měl spíš sportovní vztah než aby se učil, ale ze školy vyšel ze dvouma trojkama a jednou dvojkou jinak samí jedničky možná měl jednu čtyřku.*“ Příběhy vyprávěné rodiči mohou dodat žákovi odvalu, inspiraci, povzbuzení nebo naopak varování.

Třetí částí je podkategorie pojmenovaná jako odstrašující příklad. Výskyt jsem zaznamenala u šesti slohových prací. Jedná se o situace, kdy rodič vyprávěním příhody například varuje žáka, aby se do podobné situace nehrnul nebo si dával pozor. Jako příklad si můžeme uvést úryvek ze slohové práce žáka sedmé třídy první základní školy. „*Tatkův problém byl, že neuměl pořádně bruslit, vlastně to vůbec neuměl. Tatka měl co dělat, aby se na ledě udržel. Po pár minutách tatka spadl a nějaký kluk mu bruslí přejel po bradě. Za nedlouho přijela sanitka a odvezla ho do nemocnice. Tatka má do dnes na bradě pět stehů.*“

Posledním důvodem vyprávění textu je povesezení. Do této podkategorie spadá patnáct slohových prací. Rodiče vyprávěním příhod ze svých školních let baví své děti a odlehčují tak situaci. Pro ilustraci uvádím vyprávění žáka sedmé třídy první základní školy. „*Když byla mamka ve třetí třídě jela na výlet do Prahy na Matějskou pouť. Na pouti jim dala paní učitelka rozchod. Viděli spoustu atrakcí, ale mamka se nejvíce těšila prohlédnout si strašidelný hrad. Přemluvila svoji kamarádku Hanku, aby šla s ní. Uvnitř hradu uviděly čarodějnice, která lítala na koštěti. Pak zaslechly motorové pily, lekly se a utekly z hradu. Cestou domů se v autobuse tomu jen smály.*“

XII. Přítomnost učitele ve slohové práci

Poslední kapitola je nazvána Přítomnost učitele ve slohové práci. Rozděluje se na dvě podkategorie, které jednoduše sdělují, zda žák učitele ve své slohové práci zmínil nebo nikoliv.

Přítomnost učitele ve slohové práci	a)	přítomnost učitele	43
	b)	nepřítomnost učitele	31

Jak je možné vidět v tabulce, celých čtyřicet tři žáků zmínilo ve svých slohových pracích paní učitelku nebo pana učitele. Ve třiceti a jednom případě tomu tak nebylo. Učitel figuruje ve slohových pracích v různém rozsahu. Někdy je zmíněn okrajově, jindy je na něm postavená celá žákova práce, například když se objevuje jako hrdina ve vyprávěných příhodách. Ve třech případech byl učitel v práci implicitně skrytý, v takovém případě jsem ho přesto do kategorie „přítomný“ nezařadila, protože nebyl jasně zmíněn. Jako příklad mohu uvést práci žáka sedmé třídy druhé základní školy, který píše: *„Prováděl lumpárny a dostával špatné známky, protože se neučil.“* Je jasné, že špatnou známku mu dal učitel, ale žák učitele neuvádí konkrétněji a zřetelněji, protože jsem ho tam nezařadila. Číslo čtyřicet tři dokládá, jak důležitá a nezbytná je profese učitele. O učitelích je vyprávěno z úst rodičů i žáků různě, hovoří o nich jak pozitivně, tak i negativně. V dalším textu je blíže a podrobněji přiblíženo, jak byl ve slohových pracích učitel vnímán a jakou funkci plnil.

3.5.3 Hledání souvislostí mezi kategoriemi

Nejdůležitějšími kategoriemi a zároveň hlavními tématy práce jsou čtyři otázky: O čem příběhy vlastně jsou? Píší žáci převážně o škole nebo o dětství v jiném významu? Jací aktéři se účastní děje? Jak se téma škola promítá mezi aktéry v současnosti? V následujícím textu bych se ráda těmto otázkám věnovala a dávala je

do vzájemné souvislosti. Nejdříve se začnu zabývat otázkou „O čem příběhy vlastně jsou?“

A. O čem jsou příběhy dětí?

Děti ve svých slohových pracích vypráví příhody svých rodičů, popisují jejich školní zkušenosti a také nechybí informace o tom, jak právě oni plnili svoje školní povinnosti.

Nalézání propojení mezi školními prohrěšky a popisem pravidel

Nejdříve bych ráda věnovala pozornost dvěma podkategoriím sedmé kategorie nazvané Školní zkušenost, protože jejich výskyt ve slohových pracích je velmi výrazný. Jedná se o podkategorie Popis školních prohrěšků (téma zmíněno u třiceti slohových prací) a Popis pravidel ve škole (téma zmíněno u dvaceti slohových prací). Jak už bylo naznačeno v textu výše u popisu kategorií, jedná se o dvě zajímavé rozporné části, které jsou ale zároveň neoddělitelné, patří k sobě. Na jedné straně rodiče popisují, jaká pravidla museli ve škole dodržovat, na straně druhé, jak je porušovali. Nyní se zastavíme u těchto skupin déle a zjistíme, v kolika slohových pracích rodiče zmínili obě strany, v kolika případech jednu nebo druhou podkategorii opomněli. V osmi slohových pracích se objevily současně obě podkategorie. Konkrétně jde o dva žáky sedmé třídy, o čtyři žáky osmé třídy a o dva žáky deváté třídy. Jako názorný příklad uvedu výpověď jednoho žáka osmé třídy. Jeho otec mu říkal: „*U učitelů nebyl moc oblíbený, protože se často ve škole pral a dělal různé kraviny. Například se pral ještě s několika klukami, a rozbily dveře kabinetu, které byly ze skla. Také mi říkal, že seděl v poslední lavici, aby byl schovaný, a učitelé si ho moc nevšímalý. Vyprávěl mi, že taháky vymýšlely na různé věci jako pravítka, obaly atd...A ne že si je natiskly pro celou třídu.*“ Na druhé straně připomíná pravidla: „*Třídního učitele měla přísného. Musely nastavovat ruce aby je „přetáhl“ rákoskou. Hodnotil prý jen 1 nebo 5. Za zapomenutý domácí úkol posílal za dveře, a občas posílal do kouta.*“

Ve dvanácti pracích žák psal pouze o pravidlech, která museli rodiče dodržovat. Jako výrazný příklad můžeme uvést žáka deváté třídy, jemuž jeho otec

sdělil: „Učitelé od té doby ve výchově polevili. Dřív si prý nikdo nedovolil říct něco neslušného ani neposlechnout učitele. Hned za to byli trestáni. Když někdo zapomněl úkol, tak to nebylo jako teď, že dítě dostane čárku a když už hodněkrát zapomene, tak poznámku. Prý za nedonesený domácí úkol dostali rákoskou. Přes prsty a když nebyla rákoska, tak pomohlo pravítko nebo ukazovátko. Hodněkrát stál prý i celou hodinu v koutě. S nima se prý učitelé tolik nepárali jako s námi. Když nechtěli poslechnout, tak je prý tahali třeba za vlasy nebo dělali tzv. ořešáka nebo ohníček.“

Naopak ve dvaceti dvou pracích žák dodržování pravidel nezmínil a psal pouze o prohřešcích svých rodičů. Žákovi deváté třídy druhé základní školy otec přiznává: „Když byl na základce tak dělal bordel, furt se s někým pral a obden nosil domů poznámky.“ Obdobný příklad dokládá jeho spolužák ze stejné třídy: „Táta mi zase říkal, že se moc neučil a úkoly si psal ve škole.“

Nalézání propojení mezi školními výsledky rodičů a jejich přístupem ke škole

Dále se podíváme blíže na osmou kategorii a na souvislosti mezi jejími dvěma podkategoriemi. Kategorie se týká plnění školních povinností. Jde opět o velmi výraznou kategorii, co se týče výskytu ve slohových pracích. Spadají sem školní výsledky rodičů (nalezeno u třiceti osmi slohových prací) a jejich přístup ke škole (u padesáti dvou slohových prací). V kolika případech uveřejnil žák obě informace? V kolika pouze jednu?

V osmi případech žák zmínil pouze školní výsledky svých rodičů, ve dvaceti dvou pracích hovořil žák o rodičově přístupu ke škole. U třiceti slohových prací žák sdělil o svých rodičích informace, které se daly přiřadit k oběma podkategoriím. Co se týče školních výsledků rodičů, děti často psaly o jejich výsledcích v podobě známek. Některé děti uvedly obě strany – dobré známky z předmětů, které rodičům šly a nedělaly problém, ale také známky z předmětů, ve kterých nevynikali. V poměrně velkém počtu uváděli rodiče žákům také poznámky a důtky třídních učitelů, které si vysloužili. Mimo známek byly uváděny i úspěchy mimo oblast výuky. Někteří z žáků se uspěli ve sportu, na olympiádě, v recitaci a podobně. Jiní rodiče přiznali svým dětem, které předměty jim dělaly problém nebo jim nešly. Objevily se však také práce, ve kterých žáci stručně sdělili, že se jejich rodiče učili

dobře a více tuto větu nerozvinuli. U dalších prací se čtenář dozvěděl také o tom, co jejich rodiče studovali po základní škole, jestli skončili na učňovském oboru nebo šli na střední školu a poté třeba i na vysokou školu.

Co se týče přístupu ke školním povinnostem, objevovaly se ve slohových pracích nejvíce ty oblasti, ve kterých žák vyjmenoval, které předměty rodiče bavily a které méně nebo vůbec. Zmiňovali i chování rodičů – například otec jednoho z žáků byl prý klidný, ale také zlobivý, jiný tatínek byl hodný, ale měl špatné známky, některé maminky byly podle jejich vyprávění pečlivé, vzorné a pozorné. Další rodiče zaujali ke škole skeptický postoj, škola je nebavila, jiní uvedli, že škola pro ně byla i zábavou, další ke škole měli spíše sportovní vztah. Část rodičů se nebála přiznat svým dětem, jak v některých dobách přistupovali k plnění školních povinností – nastaly situace, kdy se snažili předejít nepříjemné situaci. Aby se například vyhnuli špatné známce, byli také ochotni riskovat a psát si tahák.

Nalézání propojení mezi školní zkušeností, plněním školních povinností a vyprávěním příhody

Je zajímavé položit si otázku, zda žáci, kteří psali o školní zkušenosti svých rodičů a jejich plnění školních povinností, rozšířili svoji práci ještě o vyprávění příhody.

Nejprve pohlédneme na sedmou kategorii – Popis školní zkušenosti a její dvě vybrané podkategorie – Popis školních prohrůšek a Popis pravidel. Pokud vezmeme v úvahu popis školních prohrůšek, tak můžeme říci, že celkem u devíti slohových prací najdeme líčení školních prohrůšek svých rodičů a zároveň vyprávění příhody. Z toho v šesti případech jde o slohové práce, kde vystupuje rodič a jeho spolužáci, ve dvou případech o práce, kde vystupuje úplně jiný hrdina a v jednom případě o práci, kde jsou líčeny školní prohrůšky a zároveň vyprávěny dvě příhody, kde v jedné je hlavním hrdinou rodič a v druhé rodič s jeho spolužáky. Když se zaměříme na popis pravidel, tak dojdeme k následujícím výsledkům – osm slohových prací ještě k tomu tématu přidává příhodu. V jednom případě jde o příhodu, kdy je hlavním hrdinou rodič, v pěti případech jsou hrdiny rodič a jeho spolužáci, v jednom případě je hrdinou úplně jiný člověk a také v jednom případě se vyskytují zároveň dvě

příhody, kdy je hrdinou rodič a jeho spolužáci a někdo jiný. Pouze v jednom jediném případě nastala situace, že žák popisuje školní prohřešky svých rodičů a pravidla, kterými se museli řídit a zároveň vypráví příhodu.

Když vezmeme v úvahu osmou kategorii a vyprávění příhod, zjistíme následující. Pokud žák psal o školních výsledcích svých rodičů, tak zároveň ve třech případech také uvedl příhodu. V jedné byl hrdinou rodič, v jedné rodič a spolužáci a ve třetí je hrdinou někdo jiný. Slohových prací, kde došlo k propojení informací o přístupu rodičů ke škole a zároveň vyprávění příhody, se objevilo celkem sedm. Z toho v jednom případě šlo o vyprávění příhody, kde byl hlavním hrdinou rodič, ve čtyřech případech rodič a jeho spolužáci a ve dvou případech žák uvedl dvě příhody vždy s odlišnými hrdiny. Celkem se také objevilo šest slohových prací, kde se vyskytl jak popis školních výsledků a přístupů rodičů ke škole, tak vyprávění příhody.

Pokud pohlédneme na všechny kategorie zároveň, zjistíme, že ani u jedné slohové práce nedošlo k takové situaci, že by žák zmínil zároveň prohřešky rodičů, pravidla, která musela dodržovat, školní výsledky, jejich přístup ke škole a ještě k tomu vyprávěl příhodu. Ve čtyřech slohových pracích však došlo k tomu, že žák nevyprávěl příhodu, ale zmínil jinak vše ostatní.

Pro ilustraci na závěr zmíním tři vybrané typické příklady, které spadají do našich výsledků. Jako první uvedu příklad žáka deváté třídy první základní školy, který vypráví příhodu svého otce a zároveň popisuje jeho prohřešky. V příhodě líčí, jak jeho otec v zimě v době školních let házel sněhové koule po všem, co bylo v jeho dosahu – ať se jednalo o vyjíždějící auta nebo kolemjdoucí. Příhoda vypráví o hádce mezi spolužáky, která vznikla ve třídě při zdobení vajíček. Spolužáci po sobě házeli vajíčka, když v tom přišel pan ředitel. Vajíčka přistála i na něm. Ředitel navrhl žákům sníženou známku z chování.

Jako druhý příklad si můžeme uvést žáka sedmé třídy první základní školy, který vypráví příhodu a zároveň popisuje pravidla, která museli rodiče ve své škole dodržovat. Vypráví příhodu svého otce, který společně se svými spolužáky v hodině pěstitelských prací neodolal a snědl ze záhonu kedlubnu, i když to měl od pana

učitele zakázané. Postih je nečekal žádný, protože vše dobře zamaskovali a pan učitel nic nepoznal. Z příběhu jsou čitelná i pravidla, kterými se na škole řídili. „*Tato zelenina patří školní jídelně.*“

Jako třetí příklad přiblížím slohovou práci žáka sedmé třídy druhé základní školy, který vypráví příhodu své maminky, která se společně se svojí kamarádkou v hodině ruského jazyka při nacvičování rozhovoru tak smála, že se paní učitelka naštvala a dala oběma dvojku. Zároveň žák ve slohové práci zmiňuje přístup svojí maminky ke škole a některým předmětům. „*Mamku bavila ruština a docela i zeměpis. Na dějepis měla od šestý do sedmý hroznýho učitele, který vůbec neučil podle učebnice, takže jí dějepis nebavil.*“

Pokud bychom měli tuto kapitolu shrnout, je zřejmé, že v každé slohové práci se objevuje pokaždé kombinace trochu něčeho jiného a odlišného, kombinace jiných kategorií a jejich podkategorií. Chtěli bychom li vytvořit všechny možné skupiny, jejich počet by byl velký. Podíváme-li se ale znovu na souhrnnou četnost jevu v každé z těchto tří kategorií, zjišťujeme, že jejich počet je velký a není vůbec zanedbatelný. To, že se například ve třiceti slohových pracích vyskytuje popis prohrěšků, u třiceti osmi slohových prací zmínka o školních výsledcích svých rodičů a podobně, tak tím se něco důležité ukazuje a říká.

B. Aktéři slohových prací

Blíže nyní pohlédneme na rodiče, o kterých děti píší. Nejčastěji, ve čtyřiceti dvou pracích, zmiňovali žáci oba rodiče. A právě na tuto skupinu se zaměříme. Dáme tuto podkategorii společně do kontaktu s vyprávěním příhod, se školními prohrěšků a se školními výsledky. Neopomeneme zaměřit se i na skupiny prací, kde žáci psali pouze o jednom rodiči. Zjistíme, jestli žáci uvedli důvod, proč nepsali o svém druhém rodiči a v kolika případech tomu tak bylo. V neposlední řadě nahlédneme blíže do deváté kategorie, která nese název Hodnocení situace, a to jak ze strany rodičů, tak ze strany dítěte. Vyskytoval se mezi těmito skupinami nějaký

rozpor? V poslední části této kapitoly se podíváme na třetího důležitého aktéra – učitele.

Rodiče a jejich působení ve vyprávěné příhodě

V osmi slohových pracích, kde žáci psali o obou rodičích, byla napsána zároveň příhoda. V pěti slohových pracích vypráví příhodu dítěti matka, ve třech slohových pracích otec. Ve čtyřech příhodách byla maminka součástí příhody, v jednom případě vyprávěla o svém bratrovi. V případě vyprávění otců to bylo následovně: u dvou příhod otec nebyl hrdinou, v jednom případě ano.

Rodiče a jejich popisy školních prohřešků

Popisy prohřešků se u této skupiny vyskytly v osmnácti pracích. V sedmi pracích byly popisovány prohřešky obou rodičů, v pěti prohřešky maminky a v šesti prohřešky tatínka. Jedna práce, kde šlo o prohřešky tatínka, byla jiná než ostatní, protože jeho prohřešky popisovala žákovi maminka.

Rodiče a školní výsledky

Ve dvaceti sedmi slohových pracích psali žáci o školních výsledcích svých rodičů. Ve třech pracích žák mluvil o výsledcích otce, ve třech pracích o výsledcích matky a v jedenadvaceti pracích zazněly výsledky obou rodičů. Žáci převážně opět zmiňují známky svých rodičů. Nelze ale jednoznačněji tvrdit, že by jejich maminky měly lepší známky než otcové. Tento jev se vyskytuje častěji, ale jsou zde také práce, kdy je tomu naopak, kdy se tatínek učil lépe než maminka, anebo, kdy žák sděluje, že se oba učili dobře. Pouze tři žáci z celkového počtu čtyřiceti dva, kteří psali o obou rodičích, zmínili v pracích příhodu, popis prohřešků a školní výsledky rodičů.

Nalézání souvislostí mezi hodnocení situace z pohledu žáka a rodičů

Důležitá je i kategorie osmá – Hodnocení situace. U skupiny dětí, které psaly o obou rodičích, se hodnocení situace rodiči objevilo u třiceti dvou prací. U pěti slohových pracích hodnotil svoje školní působení otec, ve dvanácti pracích matka a u patnácti hodnotili situaci oba rodiče. V případech, kdy hodnotí oba rodiče, se vyjadřují k rozmanitým situacím. Hodnotí například způsob chování učitelů: „*Tatka*

mi jednou říkal, že měli hrozně zlý učitele a že když něco provedli, tak je jeden učitel mlátil rákoskou.“ Hodnotí svoje vztahy se spolužáky: „Oba rodiče s jejich spolužáky vycházeli dobře.“ Vyslovují názor ohledně úrovně vzdělávání žáka: „Doma si rodiče stěžují že nás nic nenaučí.“ „Takže já mám rodiče zporný. Taťka říká že polevili a matka že si hrajou do karet.“ Někteří rodiče se zastávají žakových učitelů a jsou na jejich straně: „Když řeknu doma něco špatného o nějaké učitelce nebo učitelovi tak se mnou spíš nesouhlasí a říkají že si za to můžeme sami a někdy aji souhlasí se mnou ale to je výjimka, spíš mi řeknou ať tak nemluví o učitelích.“ Hodnotí také další součást školy, která k ní neodmyslitelně patří – školní jídelnu: „Na oběd chodila do školní jídelny, měly tam prý celkem dobré jídlo.“ Porovnávají své vlastní úspěchy s úspěchy žáka: „Já se s rodičema o škole moc nebavím, jen občas když něco rozbyju ve škole nebo když přijdu domů s nějakou pitomostí tak táta řekne „nojono de vidět že seš po mě.“ “ Hodnotí situaci ve školství dnes a v minulé době. „Říkal, že učitelé od té doby ve výchově polevili. Dřív si prý nikdo nedovolil říct něco neslušného ani neposlechnout učitele. Hned za to byli trestáni. Když někdo zapomněl úkol, tak to nebylo jako teď, že dítě dostane čárku a když už hodněkrát zapomene, tak poznámku. Prý za nedonesený domácí úkol dostali rákoskou.“

V souvislosti s hodnocením situace se blíže podíváme na hodnocení jak rodičů, tak i hodnocení žáka. Vyskytly se takové slohové práce, kde se hodnocení rodičů a žáka liší a je zde viditelný výrazný rozpor? Opět vezmeme v úvahu skupinu, kde žáci psali ve svých pracích o obou rodičích, pracujeme tedy se čtyřiceti dvěma pracemi. V celých dvaceti osmi pracích je patrné jak hodnocení žáka, tak rodičů. Jeden výrazný rozpor, protirečení, nenastává přímo mezi žákem a rodičem, ale spíše mezi slovy jeho maminky. „Rodiče mi před nástupem do školy říkali, že škola je velmi pěkná, ať se do ní těším. Také, že jsem se těšil. Nadšení, ale po první třídě pomynulo. Moje mamka mi o škole říkala a do dneška říká toto: „Škola mě nikdy nebavila a proto mi ani moc nešla. Ty na to, ale máš ses chytřej tak se uč ať máš co nejlepší známky.“ “ Další příklad nastiňuje rozpor mezi představou o úspěchu žáka ze strany rodičů a mezi jejich vlastními úspěchy. „Oba rodiče mají učňák, ale po mě chtěj vyšší cíle takže musím chtět nechtět udělat maturitu a jít na vejšku.“ Tyto dva příklady patří k těm nejvýraznějším rozporům, které se u skupiny prací vyskytly.

Dále žáci slohovou práci spíše doplňují a komentují. Například vyjadřují postoje k obsahu vyprávění rodičů a komunikují se čtenářem: „*Mě se vyprávění moc líbilo, tak jsem se rozhodl, že se podělím i s vámi.*“ Někteří se čtenáři otevírají a sdělují své potíže. Následující ukázka patří k těm nejotevřenějším: „*Mám dobré známky ale nyní mi to nějak pokulhává. Myslela jsem že to zvládnou ale to byl omyl. Povídáme si, můžu si s ní otevřeně promluvit a za to jsem moc ráda. Nezatajuju jí známky ani co se děje ve škole, řeknu jí to. Teď poslední dobou mi nejde matika, myslela jsem si, že to zvládnou ale ne. Jsem ráda že to takhle bere, ale nadšená taky není. Když je to víckrát po sobě. Jako moje mamka je na jedničku!*“ U části prací je špatně rozeznatelné, jestli je autorem slov žák nebo jeho rodič. Některé takové příklady objevující se u této skupiny prací si můžeme uvést: „*Moje maminka s mojím tatínkem se velmi dobře učili.*“ „*Ve škole byla hodná.*“ „*Můj táta byl o hodně horší, nevychovaný a sprostý. Ze základní školy odešel ale vychován.*“ Zmiňují se o rodiči jako vzoru. „*Já se s rodičema o škole moc nebavím, jen občas když něco rozbyju ve škole nebo když přijdu domů s nějakou pitomostí tak táta řekne „no jono de vidět že seš po mě.“*“ „*Tatka měl vždycky nejhorší známku z matiky stejně jako já.*“ „*A já jsem celej po tátovi.*“ V jednom jediném případě žák komunikuje ke mně jako k zadavateli slohových prací. „*Sidce už nejsem dítě ale něco vám tam napíšu.*“

Slohové práce, v níž vystupuje pouze jeden z rodičů

Dále se podíváme na slohové práce dětí, které psaly vždy jen o jednom rodiči. Jen o otci psalo čtrnáct dětí. Ve dvou z těchto pracích zmínil žák důvod, proč nepsal o druhém rodiči. „*Mamky jsem se radši na její názory moc nevyptávala.*“ „*S mamkou jsem se o tomto tématu nebavila, akorát vím že jí nebavila a ani nešla čeština, matika, chemie.*“ Pouze o matce psalo osmnáct žáků. U čtyř prací se objevila krátká zmínka o druhém rodiči. „*Můj otec o škole moc nemluví.*“ „*Tatka se se mnou o škole moc nebaví. Jen vím, že chodil jen do 8. třídy. A že dělali voloviny, jako my.*“ „*Táta mi toho moc neřekl ale mamka mi říkala že prý moc dobrý ve škole nebyl. Prý se moc nepřipravoval na hodiny a byl to lajdák.*“ Ve čtvrté práci se žák k otci také nevyjadřoval, ale otec byl alespoň přítomen v příhodě, kterou vyprávěla jeho maminka.

Učitel jako důležitý aktér ve slohové práci

Poslední aktér, který zatím nebyl podrobněji zmíněn, a přesto je nesmírně důležitý a mluví se o něm, je učitel. Blíže se nejprve podíváme na typ příhod, kde je hlavním hrdinou jiný člověk než samotný rodič. Vyprávěných příhod se vyskytlo celkem pět. Ve čtyřech těchto slohových prací je hlavní pozornost soustředěna na učitele. V jednom případě jde o strýce žáka. Co se týče vyprávění o učiteli, jde především o historky, kde je učitel přítomen nějakému neštěstí a je nucen jednat a situaci zachránit. Jako příklad můžeme uvést příhodu žáka deváté třídy první základní školy, který vypráví o učitelce, která hasila hořící vánoční strom.

V jednom případě vypráví žák o situaci, do které se dostal jejich oblíbený učitel. Jde o příhodu, kdy mají žáci ve škole branné cvičení a pan učitel, který podle nich nezkazí žádnou legraci, jim slíbí, že ve třídě předvede stojku na hlavě. Následně tak činí, když v tom přijde do třídy pan ředitel. Ve dvou příbězích líčí žáci příhody paní učitelky, které neměli v oblíbě. Pro názornost jednu z nich uvedu: *„Matka určitě paní učitelky v současné době (nechci to raději jmenovat jménem) byla hodně přísná. Když zlobili, tak flákla do stolu, až si rozbila budík, který si před každou hodinou přinesla. Jednou, když hráli „šlupkovou bitvu“, tak že prý ta „zlá“ učitelka málem šlápla na tu šlupku od banánu. A to ještě nosila vysoký podpadky.“*

Dále pohlédneme blíže i na ostatní příhody vyprávěné žáky a zjistíme, jak se učitel v příhodách choval, jak jednal a reagoval na žákovo chování. Vezmeme-li v úvahu dva typy příhod, kdy hlavním hrdinou byl sám rodič nebo kdy byl hrdinou rodič se svými spolužáky, zjistíme, že ve dvanácti příhodách žák sdělil jednání paní učitelky, pana učitele. Celkově vzato jich bylo třináct, jednání paní učitelky ve zbývajících jedné příhodě jsem již ale popisovala v textu výše, protože v dané slohové práci psal žák dvě příhody dvou typů. Ve druhém typu příhody učitel vůbec nebyl přítomen, proto není možné znát jeho jednání. Tak tomu může být u více prací. Když se ale podíváme na práce, kde učitelé přítomni byli, zjišťujeme jejich různorodé reakce. Učitel jako zachránce: *„Naštěstí šla v ten moment kolem učitelka a oheň uhasila hasicím přístrojem, který visel vedle dveří.“* Učitel jako ten, který se snaží udržovat chování žáků na únosné hranici: *„Paní učitelka byla rozzlobená tak, že klukům napsala poznámky a testy psali rovnou dva.“* Učitel jako ten, kdo důsledně

dodržuje pravidla: „*Trest byl následující, ředitel všem navrhnul sníženou známku z chování, ale co bylo pro otce horší, museli celou třídu uklidit, vyčistit a vrátit do původního, provozuschopného stavu.*“ Učitel jako nevinná oběť: „*Kantorovi nezbylo nic jiného, než sednout na první vlak do Tábora.*“ Učitel jako ten, kdo je čas od času nucen žákům pohrozit: „*Řekla jim jestli se někdo zasměje dostane poznámku.*“ Učitel jako důvěřivý člověk: „*Na pouti jim dala paní učitelka rozchod.*“

Nyní je ještě třeba podívat se v souvislosti s aktérem učitele na osmou kategorii – jak hodnotí a vyjadřují se o něm samotní rodiče a žáci. Někteří žáci vyjadřují svůj názor na učitele velmi jasně a razantně: „*Podle mě musel být ten učitel docela naivní, když si myslel že někdo bude hlasovat v 9. třídě pro to aby jeli domů.*“ Slova dalších žáků dokládají to, jak je pro ně osobnost učitele důležitá a jak je zajímavá. „*Nejvíce mě zaujalo vyprávění tatky, snad proto, že se týká nejen žáků, ale i pana učitele.*“ Objevují se i věty, ve kterých žáci soucítí se samotnými učiteli v souvislosti s chováním žakových rodičů a jeho spolužáků. „*Jak už to u chlapců bývá, tak jsou neposední, ve škole vyrušují, aby se jim dostalo pozornosti, píší úkoly na poslední chvíli, a to buď doma nebo přímo v prostorách školy. Patřily sem i příchody domů ze školy s roztrženými kalhotami a s výmluvou, že o tom nic nevědí. Ať tak či tak, učitelům tím strpčují život a dělají nejednu vrásku na čele. Můj otec nebyl žádná výjimka, naopak byl ukázkový průšvihář a všemi učiteli milovaný a oblíbený žák.*“ Byla by škoda neuvést ještě jeden příklad, který podobné též dokládá: „*Zajímalo by mě, co se tomu chudáku učiteli honilo v hlavě, když jel zpět směrem na České Budějovice.*“ Žák také vyjadřuje a sdílí podobné názory na vyučujícího, kterého měl jeho rodič. „*Na škole je jedna učitelka, kterou neměl tatka rád, já ji také nemám ráda.*“ Ve slohových pracích ale také nastávají případy, kdy se spolu rodiče a žák v debatě o učiteli neshodnou. „*Když řeknu doma něco špatného o nějaké učitelce nebo učitelovi tak se mnou spíš nesouhlasí a říkají že si za to můžeme sami a někdy aji souhlasí se mnou ale to je výjimka, spíš mi řeknou ať tak nemluví o učitelích.*“ Krásný doklad toho, kdy je vyprávění o učiteli zdrojem veselí a odlehčení, je u žáka deváté třídy druhé základní školy. „*Historky ze školy mi rodiče říkají celkem často. Většinou to bývají věci, které jako školáci učitelům dělali. Hodně se u toho nasmějeme.*“

Co se týče rodičů a jejich hodnocení učitelů, přistupují k nim různě. Část rodičů popisuje učitele, které měli rádi a na které pohlíželi s respektem a úctou. „*Tatka nám vyprávěl o svém třídním učiteli, kterého měli na základní škole. Do Cerekve nastoupil mladý, asi hned po ukončení studia a získání titulu. Táta vzpomínal, že jako děti ho měli moc rádi, protože byl prý mírnější než ostatní učitelé a dodával, že nejvíce zážitku a vzpomínek ze školy má právě díky němu.*“ Jiní přisuzují svůj neúspěch ve vybraném předmětu právě osobnosti učitele. „*Protože měly hloupého učitelé. Mamka měla v sedmé třídě z matematiky a fyziky měla mamka na vysvědčení trojky ale v osmé třídě měly jiného učitelé a mamka se moc zlepšila matematika a fyzika jí začala bavit.*“ Někteří rodiče mluví o opaku. „*Tatka mi říkal že měl ve škole lepší známky než já. Měli jednoho učitele, který jim vždy dal známku, kterou chtěli.*“ Část rodičů uvádí učitele jako příčinu toho, proč je daný předmět nebavil. „*Na dějepis měla od šestý do sedmý hroznýho učitele, který vůbec neučil podle učebnice, takže ji dějepis nebavil.*“ Rodiče nezapomínají také opomenout, jak to ve škole s učiteli neměli jednoduché. „*Tatka mi jednou říkal, že měli hrozně zlý učitele a že když něco provedli, tak je jeden učitel mlátil rákoskou.*“ V několika málo případech bylo zřejmé, že rodič navštěvoval školu, do které nyní chodí jeho dítě. Někteří učitelé vydrželi učit v dané škole dodnes, a tak rodič udává dítěti rady. „*Můj táta chodil do stejné školy jako já a měl také stejnou třídní učitelku. Už od začátku co jsme dostali na druhém stupni naší třídní mi řekl že si s ní užiju.*“ Rodiče také porovnávají dnešní a minulý přístup učitelů k vyučování. „*Často mi vypráví, jak v jejich „mladších“ letech měli z učitelů velký respekt a byli mnohem vychovanější než jsme teď my. Dnešní mládež je prý hrozná, drzá a nevychovaná. Učitelé ale také slevili.*“

V závěru kapitoly je dobré uvést několik shrnutí. Ve slohových pracích, kde žáci zmiňovali oba rodiče a kde byla vyprávěna ze strany rodičů příhoda, tak právě v takovém případě lehce převažovala maminka jako vypravěč. Co se týče popisu školních prohrůšek, tak ve skupině, kde žák psal o obou rodičích, převažoval počet případů, kdy žák zmínil prohrůšky obou rodičů. U školních výsledků nelze jednoznačně říci, že by se maminky učily lépe než otcové a naopak. U hodnocení rodičů lze pozorovat, k jakým různorodým záležitostem se vyjadřují. Zjistíme

také, že existují rozpory v názorech mezi některými žáky a jejich rodiči. Zajímavá odůvodnění o nepřítomnosti druhého rodiče píší i někteří žáci, kteří psali pouze o jednom z rodičů. A poslední podkapitola o učiteli dokládá to, jak je jeho místo na škole důležité a jak nezbytnou funkci plní.

C. O jakém prostředí je vyprávěno?

V následujících řádcích bych se chtěla blíže podívat na místa, do kterých žáci zasazují svůj příběh. Ve čtyřiceti třech slohových pracích píší žáci výhradně o školním prostředí. Avšak velký počet, třicet jedna prací, píší o školním prostředí, ale zmiňují též prostředí jiné. A právě na tuto skupinu slohových prací blíže pohlédneme.

Mimoškolní prostředí a vyprávění příhody

Jak souvisí toto téma s pátou kategorií Vyprávění příhody? Propojení můžeme zaznamenat u dvanácti slohových prací. Tedy ve dvanácti pracích objevíme místa, kde je žákem naznačené a patrné jiné než školní prostředí a zároveň žák vypráví příhodu nebo příhody. Přečteme-li si ale každou z příhod, zjistíme, že všechny se dotýkají školy a jejího prostředí. Kromě jedné příhody, kdy žák pouze na počátku vyprávění příhody zmíní, že se jeho rodiče seznámili na učilišti, celé vyprávění se ale dále týká toho, jak oba chodili společně s jejich přáteli o pátečních večerech na večeři do restaurace. Ostatní příhody ale mají velkou spojitost se školou a u některých skrze ně můžeme alespoň trochu zaznamenat reakce z rodinného prostředí. Například u žáka deváté třídy první základní školy reagovali jeho rodiče na jeho kouření na záchodě a posléze zapálení odpadkového koše následovně: „*Jako trest jsme dostali dvojku z chování a doma pořádný výprask.*“ Objevují se také takové slohové práce, kde žák nejprve líčí čtenáři současnou situaci v jeho rodině a pak přechází k příhodě, která na téma plynule navazuje. „*Když jsem za ní jednou přišla s úlohou z matematiky a papír, který jsem měla popsany příklady se zlomky, se mamka koukla tak mi řekla „tohle po mě nechtěj, nikdy jsem zlomky neuměla“, je jasný, že jsem se jí zeptala jak to. Začala mi vyprávět.*“

Někteří žáci nechají čtenáře částečně nahlédnout do rodinného prostředí ihned v úvodu své práce. „*Během pondělního večera se celá naše rodina nudila u televize. Vzpomněla jsem si, že máme úkol ze slohu a začala jsem se tatky vyptávat na jeho průšvihy ze školy.*“ U dalších je také možno vnímat a představit si atmosféru v rodině. „*Byl konec srpna a naše rodina se sešla na zahradě u posledního táboráku. K večeři jsme si dali špekáčky s chlebem a hořčicí. Po jídle, když babička s dědou odešli a u ohně zůstala jen já, sestra a rodiče, začala jsem přemýšlet, jak naložím s dnešním večerem.*“ U jiných žáků se dozvídáme, jaké vztahy udržují se svými spolužáky v dnešní době. „*Zrovna nedávno tátovi zavolala jeho bývalá spolužačka a řekla mu že za 14 dní budou mít sraz. Táta nešel protože jel do práce jinak by se tam alespoň stavil.*“ U některých prací si můžeme všimnout nastínění komunikace o škole v rodině. „*Například, když přijdu ze školy a mám nějaký zážitek, tak se těším, až to našim řeknu. Naši si to poslechnou i se tomu zasmějou, ale pak jeden z nich (většinou moje mamka) řeknou, že kdy chodili do školi oni, tak takovéhle věci si teda nedovolili.*“ Jiní žáci zase zmiňují rituální chování v rodinách svých rodičů. „*Ráno ji vzbudila maminka, oblekla ji a odvedla do školy.*“ Ve slohových pracích žáků se dozvídáme taktéž o rodinných příslušnících žáka, například o jeho sourozencích. „*Vždycky když sestra řekne že se nechce učit tak mamka řekne že ona se taky musela učit vždy řekne že její maminka jí vždy říkala ať se učí. Když se nebude učit tak může leda tak prý „utírat kravám zadek“! A sestra se vždy naštvě a odejde se učit.*“

Mimoškolní prostředí i v dalších slohových pracích

Když se podíváme i na další slohové práce, ve kterých žáci komentují i jiné než školní prostředí, ale už nevyprávějí příhodu, najdeme i zde plno zajímavých momentů. V některých pracích lze dobře vidět ochotu rodičů dítěti vyprávět své zážitky ze školy. „*Byl pátek a já se rozhodla, že mamce řeknu o slohové práci, kterou nám zadala paní učitelka. Jakmile jsem ji řekla, na jaké téma má být práce vypracovaná, rozpovídala se. Začala mi vyprávět své zážitky ze všech tříd.*“ Dále žáci zmiňují i spokojenost rodičů se svou prací. „*Táta je vyučenej opravář zemědělských strojů a dělá v Seviscentru Jihlava tak je celkem spokojenej. Máma je zas vyučená švadlena, ale hodně prací vystřídala zrovna teď dělá v kartáčovnách ale nestěžuje si.*“ Někteří žáci přiznávají ve svém psaní i na jiné než školní problémy

svých rodičů. „*Jelikož maminka byla přidušená, musela se učit víc než ostatní děti.*“ Jeden z žáků si uvědomuje, že si s ním rodiče nemají čas povídat. „*S úsměvem vzpomínám na krásná slunečná odpoledne strávená venku na houpačce se svými prarodiči. Vráťím se k rodičům. Ti jsou v poslední době dost vytížení a tak místo klidného popovídání se jen honí a štvou. Možná by bylo lepší, kdyby si na mě udělali čas, ale vím, že se snaží.*“

K závěru této kapitoly patří jenom dodat a uvědomit si, že i díky takovýmto malým dílům jako jsou slohové práce, můžeme nahlížet do rodinných vztahů a prostředí.

D. Význam tématu školy mezi rodičem a žákem v současnosti

V poslední kapitole je třeba zabývat se otázkou, jak se téma „škola“ promítá mezi žáka a rodiče v současnosti.

Otcové, matky a jejich komunikace s žákem o škole

Tato otázka zároveň souvisí s naší vytvořenou kategorií číslo deset. Ta se rozpadá do čtyř podkategorií. Nejpočetněji zastoupena je podkategorie Udílení rad žákovi (osmnáct prací), dále Diskuse nad školními výsledky žáka (pět prací), Pomoc rodičů žákovi se školou (dvě práce) a Přání rodičů k žákovi (jedna práce). V následujícím textu zjistíme, který z rodičů je častěji strůjcem činů, pokud jde o pomoc žákovi se školou, a slov, pokud jde o přání, rady a diskusi. Udílení rad žákovi se vyskytlo u prací, kde ve dvou případech psal žák pouze o otci, ve čtyřech případech pouze o matce a ve dvanácti slohových pracích psal o obou rodičích. U těchto dvanácti prací udílela rady v pěti případech matka, v dvou případech otec, ve čtyřech případech oba rodiče a v jednom případě zastupovali rodiče jejich rodiče, tedy žákovi prarodiče. Zmínil-li žák ve slohové práci diskusi rodičů nad jeho školními výsledky, psal v jednom případě o otci, v jednom případě o matce a ve třech případech o obou rodičích. Podíváme-li se na slohové práce žáků, kteří psali o obou rodičích, zjistíme, že v jednom případě uvádí žák diskusi o jeho školních výsledcích s matkou, ve dvou případech s oběma rodiči. O tom, jak rodiče pomáhají žákovi se školou, se zmiňují dvě děti. V jednom případě jde o práci, kde žák psal pouze

o matce a v jednom případě o práci, kdy psal o obou rodičích. V této druhé práci žák píše, že o pomoc může říct vždy oběma rodičům. Přání, které mají rodiče ke svému žákovi, velmi explicitně dává najevo pouze jedna slohová práce. Oba rodiče si přejí, aby si žák dával vyšší cíle, udělal maturitu a šel na vysokou.

Nalézání spojitostí mezi udílením rad žákovi a školními výsledky rodičů

Nyní dáme do souvislosti podkategorii Udílení rad žákovi a podkategorii Školní výsledky, protože jejich propojení je také zajímavé. Půjde nám tedy o to zjistit, jestli žák zároveň zmínil ve svých pracích školní výsledky svých rodičů a pokud ano, tak jestli jsou ve shodě či v rozporu s tím, co požadují po svém dítěti – žákovi.

Pokud se podíváme na podkategorii Udílení rad, tak z osmnácti prací, ve kterých jsou rady rodičů zmíněné, čtrnáct z nich uvádí současně školní výsledky svých rodičů. K tomu je ale nutné zmínit, že se vyskytují slohové práce, kde žák zmíní, jak se učil jeden z rodičů, ale výsledky druhého rodiče nezmíní. Přitom ale radu udílí právě ten rodič, jehož školní výsledky neznáme, a naopak. Nás tedy budou zajímat ty případy, kdy jsou u rodiče (případně u obou rodičů) zastoupeny obě dvě kategorie. A jaké typy můžeme pozorovat?

V našem vzorku se vyskytují práce, kde rodiče přiznávají, že s něčím měli ve škole problém, že nebyli vždy vzorní, a zároveň nabízí dítě radu v takové podobě, že za ním mohou přijít a on se mu bude snažit poradit. Jako příklad můžeme uvést žáka sedmé třídy druhé základní školy. „*Mamka na mě: „No jo, matika mi nikdy nešla. Mamka nebyla nijak extra dobrá ve škole, ale hloupá taky nebyla.*“ Zároveň ale nabízí dítěti možnost poradit. „*Když něco nechápeš přijď za mnou a já se ti to aspoň pokusím vysvětlit.*“ Vyskytují se též slohové práce, kde rodič hodnotí své studium kladněji a lépe než výsledky svého dítěte. Udílí žákovi radu a zároveň přidává hrozbu, která může nastat, když se jeho radou řídit nebude. „*Já ti říkám furt uč se, jestli takhle budeš pokračovat tak budeš popelář a ani si nespočítáš kolik si odvezl popelnic. Ani já jsem se neučila tak špatně.*“ Najdou se také slohové práce, kdy rodič je zobrazen jako ten, který ve škole nikdy neměl žádný problém, byl šikovný a pilný. K tomu samému vede i své dítě. „*Učila se velmi dobře. V tělocviku byla velmi dobrá*

měla hodně diplomu ze závodu. A hlavně mi říká ať se učím.“ Jako další můžeme uvést typ, kdy rodič chce a vtlučká žákovi do hlavy, aby se učil, zároveň ale přiznává, že to samé mu bylo za jeho školních let také vtlučkováno do hlavy od jeho rodičů a ne vždy to dodržoval. „Taky mi říkala že nebyla žádnéj slaňáček, taky se nechtěla učit její mamka jí říkala aby se učila šla do osmičky a bylo to všechno pro ni těžký, a učila se jak mourovatá a říká mi pořád uč se uč se.“ I další typ je z tohoto hlediska velmi zajímavý a zase trochu jiný než ostatní. Rodič vykresluje dítěti, jak je škola pěkná, ať má radost, že do ní může chodit. Zároveň ale později dítěti sděluje, že ho škola nikdy nezajímala a to pokládá za zdroj a důvod svého neúspěchu v ní. Své dítě ale pokládá za bystřejší a radí mu, ať se učí. „Škola mě nikdy nebavila a proto mi ani moc nešla. Rodiče mi před nástupem do školy říkali, že škola je velmi pěkná, ať se do ní těším. Ty na to ale máš ses chytřej tak se uč ať máš co nejlepší známky.“ Někteří rodiče upozorňují na budoucnost dítěte a jeho práci. Vkládají do dítěte naději, sami přiznávají, že učení moc nedali a nyní nemají život takový, jaký by si představovali. „Máma mi říkala, že jí učení nikdy moc nešlo a že teď má těžký život a proto to nechce i pro mě. Rodiče mi říkaly, že se musím učit abych v životě něčeho dosáhla a aby sem si našla nějakou dobrou práci, při který bych nemusela každý den pracovat rukama.“ Další příklad názorně ukazuje, jak se liší nároky rodičů na úspěšnost žáka v závislosti na tom, jak si oni sami vedli ve škole. „Mojí mamce učení moc nešlo. Za to tatínek byl chytrý. Do osmé třídy měl vyznamenání, v deváté třídě měl jednu trojku. Jelikož se mamka špatně učila, nevadilo by jí, kdybych měla na vysvědčení dvojky. Za to tatínek mi pořád říká ať se učím, ať mám samé jedničky.“

Kdybychom měli tuto kapitolu shrnout, tak je třeba závěrem říci, že ačkoli žáci zmiňovali to, jakým způsobem mezi nimi a rodiči figuruje téma školy v současné době jen ve čtvrtině z celkového počtu slohových prací, tak přesto je to číslo nezanedbatelné a ukazuje, jak důležité pro žáky je. Naopak jde o číslo významné, protože žáci dostali úkol napsat slohovou práci na téma Vyprávění rodičů dětem o škole, kde by leckdo mohl očekávat, že ve slohové práci bude zahrnuto jen vyprávění rodičů z jejich školních let a dítě zde až tolik figurovat nebude. Opak je pravdou. Žáci propojují to, co se od rodičů dozvěděli, co od nich slyšeli, k sobě

samému, poznávají a uvědomují si, co to znamená pro ně. A to vše promítají i do svých slohových prací. Co se týče rodičů, tak můžeme říci, že jejich působení a aktivita je vyrovnaná. Nevyšlo například, že by rady udělovaly jenom maminky, ale rady byly udělovány od obou stran poměrně vyrovnaně. Porovnáním podkategorií Udílení rad a Školní výsledky jsme mohli pozorovat, jak jsou osobnosti jednotlivých rodičů odlišné. Někteří například dokážou přiznat své chyby a nedostatky ze školních let a brát výsledky svých dětí s rezervou, jiní se prezentují jako vzorní a neomylní a totéž vyžadují od svého dítěte.

3.6 Závěry

Závěry, které vyplývají z našeho výzkumu, lze vyjádřit třemi mýty – Mýtus o významu rodiny, Mýtus o šťastném dětství, Mýtus o přísné škole a dobrém učiteli.

3.6.1 Mýtus u významu rodiny

V naší výzkumné části jsme pracovali s osmdesáti osmi slohovými pracemi. Z toho sedmdesát čtyři prací bylo možno označit jako práce napsané. Rozsah a obsah prací se ve značné míře hodně odlišoval. I když byly ale v některých případech slohy žáků krátké a obsahově chudé, i přesto byly významné a leccos dokázaly říci. To dokládají i slova Viktorové, která píše, že se může zdánlivě vyprávět pouze nějaká historka, ale zkušenost v ní obsažená je nesmírně bohatá (Viktorová, s. 5). To, že si mnozí žáci chtěli a dokázali vzpomenout a napsat, co jim rodiče sdělili o sobě, svém dětství, svých školních letech, lze pokládat za velký úspěch a význam. Podle Viktorové je rodinný příběh jedním z prostředků, který zajišťuje stabilitu a odolnost rodiny. Rodinný příběh ovlivňuje jednotlivé členy rodiny (Viktorová, s. 1).

Ve slohových pracích našich žáků jsme se přesvědčili, že u některých tato situace těžko nastává. Ve čtrnácti pracích nebyli žáci schopni napsat nic. Podle autorky je rodina prostředím, kde lidé spolu žijí, stýkají se a komunikují. Tato komunikace se děje v rodině obvyklými a ustálenými cestami – rodinnými stereotypy. Tyto stereotypy jsou podloženy rodinnými příběhy, které brání jejich rozpadu, vysvětlují je a odůvodňují, proč se vše děje právě tak a co by se stalo při jejich narušení (Viktorová, s. 7). Pokud tedy vezmeme v úvahu, že existuje skupina dětí, kterým ne že by se nechtělo o tématu psát, ale opravdu nemají o čem psát, pak jde o vážnou záležitost, která naznačuje, že v rodině a ve vztazích rodinných příslušníků může být problém. Růst a pěstování vztahů mezi členy nemusí být tak intenzivní, hodnotný a kvalitní.

Když pohlédneme zpět ke slohovým pracím žáků, kteří úkol splnili a měli o čem psát, uvědomíme si význam rodiny i skrze to, jak často děti zabíhaly od popisu školního prostředí k prostředí rodinnému. Přesvědčili jsme se a potvrdili, jak úzce jsou spolu tyto instituce spjaté. Žáci v pracích zmiňovali své sourozence, prarodiče,

příbuzné a kamarády. Co se týče rodinného prostředí, bylo nám v některých pracích umožněno nahlédnout například do běžné rodinné komunikace, do běžných každodenních dnů, jejich radostí i sporů, do rituálního chování některých rodin a podobně. To vše se nedělo jen na úrovni jedné generace, ale byla zmiňována v několika pracích i generace prarodičů, jejich zkušenosti a moudré rady.

Závěrem můžeme zmínit slova, která sděluje Byng-Hall. Píše, že rodinné příběhy jsou více než náhodné osobní vzpomínání, i když se může začít s těmito vzpomínkami. Hlavní je, že rodič nebo prarodič chce předat konkrétní informaci o minulosti, cítí, že je důležité, aby o tom jejich potomci věděli (Byng-Hall, 1990, s. 216).

3.6.2 Mýtus o šťastném dětství

Ve slohových pracích je žáky uváděno, citováno a popisováno poměrně velké množství prohrěšků, které jejich rodiče za dobu svých školních let udělali. Také je vyprávěn nemalý počet příhod, ve kterých žáci opět líčí, co aktéři, rodiče, provedli. Důležité jsou i vyprávění, kde hlavními hrdiny nejsou jen rodiče, jak je v textu patrné. I když ve slohové práci vystupuje někdo jiný, jde o přejatou historku, která se stává zkušeností konkrétní rodiny. V dané rodině dochází ke zvnitřnění dané události a jedinci ji vnímají jako svoji součást. Tématika prohrěšků a příhod byla tedy ve slohových pracích poměrně výrazná. Jen v několika případech byli rodiče vykreslováni jako ti vzorní, pilní a poctiví, bez jakékoliv chyby. Jak tomu můžeme rozumět?

Podle slov Viktorové může vypravěč, autor příběhu, příběh měnit a také měnit, může si jej vymýšlet nebo může měnit jeho smysl, aby jej mohl využívat pro své potřeby (Viktorová, s. 5). V našem případě vypráví žák o tom, co mu vyprávěl jeho rodič. Je to tedy vyprávění o vyprávění. Každý z nich ale měl odlišný důvod, proč právě vyprávěl například o svých prohrěscích. V případě žáka mohlo hrát roli několik skutečností. Plno žáků psalo slohovou práci ve škole, vedle svých spolužáků. I když pravděpodobnost, že by si práce navzájem četli, nebyla velká, přesto se mohli i nevědomě snažit být o něco lepší než ostatní. Také se mohli chtít trochu pochlubit s tím, co v práci sdělili, až se jich po hodině ostatní zeptají, o čem že to ve slohové

práci psali. S jistotou ale žáci věděli, že jejich práci někdo další číst bude, přinejmenším paní učitelka. I proto se v práci mohli rozepsat o něčem méně obvyklém a zajímavějším. Viktorová to svými slovy potvrzuje. Příběh může být legrační, poetický, napínavý, školující, vymyšlený i ukradený, ale podstatné je, je-li sociálně významný. Říká, že se děti předhánějí, kdo bude vypravovat nějakou historku, která nemusí být nijak zajímavá, ale plní alespoň částečně předložený vzorec – přitahuje pozornost ostatních. S přitažlivostí historky vzrůstá prestiž popisované osoby, celé rodiny i dítěte – vypravěče (Viktorová, s. 8-9). Žák bojuje o svoji identitu, o identitu své rodiny a blízkých. Navíc často jde o historky úsměvné a legrační. A pokud je něco legračního, tak je to z hlediska rodiny vždycky pozitivní. Jde o hodnotu, která je důležitá.

Jestliže je jedním z nejvýraznějších momentů popis a vyprávění toho, čím se jeden z rodičů nebo oba provinili, pak to ukazuje ještě na jednu významnou skutečnost. Vypadá to, že je normální a v pořádku, když děti ve škole zlobí. Mnohem problematičtější se zdát být naopak situace, kdy se rodič chová vzorně a příkladně. Také se tam tolik tento jev nevyskytuje.

Nelze o rodiči říci, že jeho chování a jednání bylo negativní. Z vnějšího hlediska můžeme říci, ano, to, co rodič udělal, by dělat neměl, všichni vědí a uvědomují si, že se to dělat nemá. Rodiče ale neříkají „Tohle nikdy nedělej!“, „Tohle nikdy nesmíš!“, naopak o tom dítěti ještě vyprávějí. Vyplývá nám z toho, že zlobení je součást života, patří k němu, a to i v případě, že je dítě ve škole. Děti jako kdyby měly právo na to být zlobivé. Dítě nemá být zlé, jen spokojené a radostné – a k tomu trocha zlobivosti patří, je nedílnou součástí.

3.6.3 Mýtus o přísné škole a dobrém učiteli

Ve slohových pracích žáků se ve velké míře vyskytovaly popisy pravidel a prohřešků. V některých se objevovaly samostatně, v jiných docházelo i k výskytu obou. V mnoha případech se ukázalo, že rodiče popisují svému dítěti, jak to měli za jejich mladých let ve škole těžké, jak na ně byli učitelé přísní, jak museli dodržovat nespočet pravidel. Zároveň ale líčí, jak tato pravidla porušovali. Jak tomuto zdánlivému paradoxu můžeme rozumět?

Rodiče se snaží dětem říci, že je škola významná, nutná a nezbytná. Chtějí, aby se hodně učili, aby se chovali slušně a aby dodržovali jistá pravidla. Uvědomují si, že je škola důležitou složkou života každého člověka. Zároveň ale vědí, že škola znamená veselí. Tolerují dítěti, když se mu něco nepovede, když občas odporuje autoritě, když zlobí. Škola dovoluje dítěte selhat, jde o něco zcela přirozeného, nejedná se o žádnou tragédii. Zároveň ale znamená škola něco zásadního a důležitého. Rodič, který se dokáže představit dítěti i jako negativní vzor, dovoluje dítěti nebrat jako cosi nepřirozeného to, když se jemu někdy vymkne chování z rukou a nezachová se vhodně. I když rodič dítě pokárá a dá za vyučenou, dítě musí vědět a cítit, že i když se mu to nelíbí, tak on nebyl jako dítě jiný, také nebyl vzorný. Opět to není nic, co by se vymykalo a bylo nenormální. Zvláštní je to opět u rodičů, kteří jenom říkají, že oni byli jen ti správní a dítě ne, staví sebe a dítě do protikladu. V takovém vztahu vzniká cosi nesprávného.

Ve slohových pracích žáků bylo často skloňované slovo učitel. Učitel je člověk, který provází jedince po celý život. V době školní docházky se s ním stýká v jedné budově a ovlivňuje ho každým dnem. V dospělosti je s ním v kontaktu také často – v myšlenkách, vzpomínkách, ve vyprávěních, případně na společných třídních srazech. A to ať se jedná o učitele, kterého měl jedinec jako dítě rád, nebo o učitele, se kterým příliš dobře nevycházel. I toto dokládají slohové práce žáků. Rodiče se vyjadřují ke svým učitelům, vzpomínají na jejich reakce a jednání. Předávají zkušenosti a rady o učiteli v případě, že daný učitel učil jeho a nyní učí i jeho dítě. Dítě si pak na základě názoru rodiče udělá prvotní představu o tom, jaký daný učitel bude, jak bude vyučovat, a podobně. Tuto předávanou zkušenost můžeme potvrdit slovy Viktorové, která píše, že kultura se nám prostřednictvím příběhů předkládá také jako uznané a sdílené vzory jednání, vnímání vysvětlování a hodnocení světa. Tyto normy v podobě vzorů jsou velmi reálné a věrohodné právě proto, že jsou vyjádřeny formou historek. Předávání, komunikování se tu děje v podobě svědectví o události, která se opravdu stala. V příbězích vyprávěných v rodinách je to naprosto zřejmé. Vážnost získává taková zkušenost právě tím, že propojenost příběhu k naší osobě je tak těsná. Je nám tu blízký přímý svědek (Viktorová, s. 5). Mnozí rodiče vzpomínají na učitele v dobrém a často jsou součástí

historek, které rodiče dětem vyprávějí, které vyžadují a které jim přijdou tak legrační a radostné.

Současnost je pak propojením těchto všech tří mýtů a významů a to je i důvod, proč jsou příběhy vyprávěny.

3.7 Diskuse

Je představou mylnou a lichou domnívat se, že vyprávění je pouze jakési útržkovitě vzpomínání. Není tomu tak. Naše schopnost vyprávět příběhy je nám na cestě životem velkým pomocníkem. Ve vyprávěném obsahu je skryto cosi hlubokého, důležitého a podstatného. To podstatné je zachytit význam vyprávěného příběhu, který je ukryt často až za příběhem. Prostřednictvím vyprávěného příběhu lze zachycovat a vytvářet význam a smysl našeho života. Naše práce se měla ubírat podobnou cestou. Pokoušeli jsme se rozklíčovat a zachytit to podstatné, co napsali žáci ve svých pracích a co jim rodiče svými slovy chtěli říci.

Tématem vyprávění příběhů se zabývají mnozí odborníci. Představitelé narativní psychologie, jako jednoho ze současných psychologických směrů, jsou přesvědčeni, že naše životy žijeme jako příběhy. S příběhem jsou také hodně spjati například pracovníci v rodinné terapii.

V našem empirickém výzkumu bylo první naší otázkou, zda jsou děti schopné napsat práci na zadané téma. Většina toho schopná byla, ač se rozsahy prací výrazně lišily. Přesto se ale našla malá skupinka dětí, které nenapsaly nic. V dalším výzkumu by tedy bylo přínosné zaměřit se více na tuto skupinu žáků a zjistit dalšími výzkumnými metodami a technikami bližší informace o tom, z jakého důvodu nemohli slohovou práci psát, případně proč jim rodiče nic nevyprávějí. Zajímavé by bylo pokusit se zahrnout do výzkumu i rodiče příslušných žáků a pracovat i s nimi.

Dále jsme se snažili nalézt odpověď na otázku, o čem děti píší a vyprávění. Odpovědi jsou vyobrazené v podobě dvanácti hlavních kategorií a jejich podkategorií. Jistě nejde o konečné číslo, mně osobně však přišly informace,

na základě kterých jsou kategorie a jejich podkategorie vytvořené, jako nejvýraznější. V jedné z kapitol empirické části jsme vybrané zajímavé kategorie dávali do souvislostí a vzájemných propojení. Nalézáním souvislostí mezi jednotlivými kategoriemi jsme se snažili odpovídat na otázky, o čem příběhy jsou, jací jsou jejich aktéři, o jakém prostředí je vyprávěno a jak vypadá téma školy mezi rodičem a žákem v současné době. Vybírali jsme kategorie, které by mohly o daném tématu co nejvíce povědět. Jistě by však někdo z dalších výzkumníků mohl nalézat ještě jiná propojení s dalšími kategoriemi.

Tím třetím zásadním a podstatným úkolem bylo nalézt odpověď na otázku, jaký význam má rodičovo vyprávění, co chtějí svému dítěti skrze něj sdělit? Ze slohových prací se ukázalo, že podstatná část rodičů ukazovala dětem, jak je škola důležitá, nezbytná, což dokládaly například kategorie o popisu pravidel a o hodnocení rodičů, zároveň ale uváděla školu jako místo, kde je radost a kde je možné občas zazlobit a něco nezvládnout. To dokládaly zase kategorie o popisu školních prohrůšků a o vyprávění příhod. Domnívám se, že data, která jsme sesbírali a která nám byla dána pro náš výzkum k dispozici, jsou data pěkná, i když někdy kratší. Mnohá z nich však výstižně vykreslují to, co bylo zjištěno.

Výsledky, kterých jsme dosáhli, nelze zobecňovat, aplikovat a použít pro všechny děti druhého stupně základních škol a jejich rodiče. Důvodem jsou některá omezení, která z našeho výzkumu vyplývají. První omezení se týká zadání úkolu napsat slohovou práci. Dvě třetiny dětí psalo práci ve škole a byly limitovány časem pětácti minut. To je docela krátká doba. Některé práce byly poměrně obsáhlé, mnohé ale byly zase naopak krátké. Výsledky by tak mohly vypadat odlišně, kdyby žáci měli na psaní a vyjádření se více prostoru a času.

Další omezení mohla zapříčinit analýza dat. Při analyzování prací jsem se snažila být plně soustředěná a citlivá k datům, které jsem měla k dispozici. Snažila jsem vytvářet kategorie a jejich podkategorie na základě doporučení, která ve své knize uváděli Strauss a Corbinová. Přesto si uvědomuji, že se v některých případech mohlo stát, že jsem pochybila a slohový obsah interpretovala jinak, než byla skutečnost, a jinak, než byl zamýšlen. Je zřejmé, že pokud by stejná data zpracovával

jiný člověk, v některých případech bychom se ve výkladu a způsobu porozumění lišili. Přesto bychom oba dva nedokázali pojmut celý a všechen význam, který chtěl rodič říci. Podle Viktorové se rodinný příběh málokdy odhalí v celé své komplexnosti, protože se jedná o vnitřní struktury rodiny, které nemusí být vždy aktualizované. Důležité však je, že můžeme nalézt vnitřní logiku, systém, který jednotlivé části nebo jednotlivé příběhy, vyprávěné a tradované události, nakousnuté historky či jiné detaily spojuje (Viktorová, s. 12).

Jako pozitivní lze hodnotit, že jsme v našem výzkumu pracovali se všemi pracemi, které jsme obdrželi. Žádnou ze slohových prací jsme neodsunuli pryč, protože by se nám nehodila. Pracovali jsme se všemi jako celek.

Ještě jednu věc je nutné zmínit. To, jestli byl rodičův příběh, který vyprávěl dítěti, pravdivý nebo z části přimyšlený, ne zjistíme. Přesto to není problém a překážka. Podle Viktorové se pravdivost nezdá v zásadě vyžadovanou a tolerovanou je značný odstup od reality. Podstatnější je, jak pravdivý je příběh v rodině viděn, jak podstatné místo v rodině má (Viktorová, s. 12).

Příběhy umožňují lidem vytvářet spojení mezi sebou navzájem, protože jsou prostředkem pro sdílení toho, co je v životě důležité

Poznatky o tom, jak je vyprávění příběhů důležité, by mohlo být přínosné pro rodiče, učitele i žáky. Může to dopomoci být ještě vnímavější a citlivější k tomu, co mi druhý člověk říká a vypráví. Zároveň by mohlo dojít k většímu uvědomění si, že vyprávění není ztracený čas, naopak že jde o drahocenný čas a stojí zato si na něj čas najít a vyčlenit – platí to jak pro vyprávějícího, tak pro toho, kdo příběhům naslouchá.

4. ZÁVĚR

V práci jsme se zabývali příběhy psanými žáky ze šesti tříd druhého stupně dvou základních škol a dávali si za cíl zjistit, co rodiče vyprávějí svým dětem o škole, do které za svých školních let docházeli. Ve slohových pracích jsme se zaměřovali na to, jaká témata žáci zmiňují nejčastěji, jaká jsou pro ně a jejich rodiče důležitá a jaký obraz o škole svým vyprávěním předávají.

Z analýzy slohových prací vyplynulo a ukázalo se, že významnými tématy se ve slohových pracích stávaly popisy školních prohrěšků, popisy pravidel a školy. V souvislosti s tím rodiče hojně srovnávali minulou dobu a dobu dnešní. Dále byl velký výskyt zaznamenán v popisu školních výsledků rodičů a jejich přístupu ke škole. Velmi významná byla v pracích role učitele. Neméně početné byly i záznamy osobních hodnocení rodičů ze současné doby. Rovněž bylo možné zaznamenat postoje a názory ze strany žáků, kteří komentovali vyprávění svých rodičů, ve kterých se projevovalo jejich chování a jednání. Silně zde vystupoval rodič jako vzor. Samozřejmě jednotlivá témata nebyla uvedena u všech z napsaných slohových prací, každá slohová práce obsahovala jiné sdělení a témata se objevovala v různých kombinacích. Přesto výskyt a počet předkládaných témat byl patrný a významný.

Díky těmto výsledkům a výsledkům, které jsme získali propojením vybraných kategorií, se ukázalo, jaký obraz je o škole předáván. Z výsledků vyplynulo, že rodiče považují školu za nezbytnou a důležitou pro budoucnost a vzdělání svého dítěte. Ukazují dětem, že je škola důležitá, že jsou v ní hranice a pravidla, které je třeba dodržovat. Na druhé straně chtějí předat dítěti informaci, že ve škole je přirozené a normální, když dítě pravidla občas poruší. Názorně ve svém vyprávění ukazují, že oni nebyli jiní. Z výsledků také vyplynulo, že dítě má právo na to být ve škole chvílemi zlobivé, že právě dítě, které si občas dovolí zlobit, bývá dítě radostné a šťastné. Také se ukázalo, že rodiče nabádají dítě, aby se ve škole snažilo, zároveň to však neznamená, aby domů nosil jen samé jedničky. Škola totiž umožňuje dítěti selhat a klopýtnout. Opět jde o záležitost zcela přirozenou.

Naše mýty, formulované v závěrečných výsledcích, ukazují, že škola opravdu spojuje nejen generace v rodině, ale i generace ve škole. Přes určitou míru zobecnění, která je nutná, lze říci, že se v české společnosti předávají podobné příběhy a mýty o škole a že slouží porozumění lidí, kteří mají jednu společnou zkušenost, a to školu. A rodinný příběh k této společné zkušenosti interpretačně přispívá.

Náš výzkum byl prováděn na druhém stupni základní školy. V budoucnu by bylo zajímavé rozšířit výzkum i na další druhé stupně jiných základních škol. Osobně by mě zajímalo i porovnání s víceletými gymnázii.

Osobně pro mě bylo psaní práce přínosné a obohacující. Dozvěděla jsem se spoustu nových názorů a informací z knih a článků jak českých, tak zahraničních. Na základě materiálů, které jsem od dětí získala, mi bylo potvrzeno, jak důležité a přínosné rodinné vyprávění je.

5. SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Literatura

- BARTHES, Roland. *Mytologie*. 2. vyd. v českém jazyce. Překlad Josef Fulka. Praha: Dokořán, 2004, 170 s. ISBN 978-80-7363-359-2.
- BRUNER, Jerome. *Making stories: law, literature, life*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press, 2003. 130 s. ISBN 0-674-01099-X.
- BYNG-HALL, John. The power of family myths. In SAMUEL, Raphael a Paul Richard THOMPSON. *The Myths we live by*. New York: Routledge, 1990, p. 216-224. ISBN 04-150-3609-7.
- COHLER, Bertram J.; HAMMACK, Phillip J. Making a Gay Identity: Life Story and the Construction of a Coherent Self. In MCADAMS, Dan P et al. *Identity and story: creating self in narrative*. 1st ed. Washington, DC: American Psychological Association, c2006, p. 151-172. ISBN 15-914-7356-X.
- FREEDMAN, Jill; COMBS, Gene. *Narativní psychoterapie*. Praha: Portál, 2006. 320 s. ISBN 978-80-7367-549-3.
- GJURIČOVÁ, Šárka a Jiří KUBIČKA. *Rodinná terapie: systemické a narativní přístupy*. 2., doplň. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2009, 280 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2390-7.
- HLOŠKOVÁ, Hana. *Tradičná kultúra a generácie*. Bratislava: Ústav etnológie SAV, 2000, 178 s. ISBN 80-88997-08-9.
- HORSKÝ, Jan a Markéta SELIGOVÁ. *Rodina našich předků*. Praha: Nakl. Lidové noviny, 1996, 143 s. ISBN 80-7106-195-6.
- CHRZ, Vladimír. *Možnosti narativního přístupu v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Psychologický ústav AV ČR, 2007, 152 s. ISBN 978-80-86174-11-2 (BROŽ.).
- CHRZ, Vladimír. Narativní imaginace u žáků sedmé třídy. In *Pražská skupina školní etnografie: 7. třída. Výzkumná zpráva*. Praha: Pedagogická

fakulta Univerzity Karlovy, interní tisk. 2002. s. 1-35. Dostupné z WWW:
<http://userweb.pedf.cuni.cz/kpsp/psse/index.php?p=7.trida>

- MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997, 144 s. Studijní texty (Sociologické nakladatelství), sv. 3. ISBN 80-858-5024-9.
- MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. 2., upr. vyd. Ilustrace Vladimír Jiránek. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2008, 323 s. Studijní texty (Sociologické nakladatelství), sv. 38. ISBN 978-80-86429-87-8.
- PENEFF, Jean. Myths in life stories. In SAMUEL, Raphael a Paul Richard THOMPSON. *The Myths we live by*. New York: Routledge, 1990, p. 36-48. ISBN 04-150-3609-7.
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Dějiny psychologie*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006. 328 s. ISBN 80-247-0871-X.
- RICOEUR, Paul. *Čas a vyprávění I. Zápletka a historické vyprávění*. Praha: Oikoymenth, 2000. 319 s. ISBN 80-7298-017-3.
- SARBIN, Theodore R. The Narrative as a Root Metaphor for Psychology. In SARBIN, Theodore R. *Narrative psychology: the storied nature of human conduct*. New York: Praeger, 1986, p. 3-21. ISBN 0-275-92103-4.
- STRAUSS, Anselm. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999, 196 s. ISBN 80-85834-60-X.
- TUVAL-MASHIACH, Rivka. „Where Is the Story Going?“ Narrative Forms and Identity Construction in Life Stories of Israeli Men and Women. In MCADAMS, Dan P et al. *Identity and story: creating self in narrative*. 1st ed. Washington, DC: American Psychological Association, c2006, p. 249-268. ISBN 15-914-7356-X.

Články

- BAUER, Jack J., Dan P. MCADAMS a Jennifer L. PALS. Narrative identity and eudaimonic well-being. *Journal of Happiness Studies*. 2006, vol. 9, no. 1, p. 81-104. ISSN 1389-4978. DOI: 10.1007/s10902-006-9021-6.
- BRUNER, Jerome. Life as Narrative. *Social Research*; Fall2004, Vol. 71, Issue 3, p. 691-710.
- ČERMÁK, Ivo. Narativní myšlení a skutečnost. *Československá psychologie*. Praha: Psychologický ústav AV ČR, 2004, č. 4. s. 17-26. ISSN 0009-062X.
- KAGAN, Jerome. The Role of Parents in Children's Psychological Development. *Pediatrics American Academy of Pediatrics*. 1999, vol. 104, no. Supplement 1, p. 164-167. ISSN 1098-4275.
- MCGREGOR, Karla K. The Development and Enhancement of Narrative Skills in a Preschool Classroom: Towards a Solution to Clinician-Client Mismatch. *American Journal of Speech – Language Pathology*. 2000, vol. 9, no. 1, p. 55-71.
- RABUŠICOVÁ, Milada. Trojí dialog. *Československá psychologie*. Praha: Psychologický ústav AV ČR, 2004, roč. 54, č. 4, s. 307-308. ISSN 0009 - 062X.
- TREES, April R. a Jody Koenig KELLAS. Telling Tales: Enacting Family Relationships in Joint Storytelling About Difficult Family Experiences. *Western Journal of Communication*. 2009-02-18, vol. 73, no. 1, p. 91-111. ISSN 1057-0314. DOI: 10.1080/10570310802635021.
- VIKTOROVÁ, Ida. *Škola v rodinném příběhu*. Nепublikovaný dokument.